

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
(Español, Francés e Inglés)



TESIS DOCTORAL

**Percepción de la (des)cortesía de los actos exhortativos en la
adquisición del español por dicentes de E/LE**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Juan Antonio Caldero Cornejo

Directora

Aoife Kathleen Ahern

Madrid, 2016



Percepción de la (des)cortesía de los actos exhortativos en la adquisición del
español por discentes de E/LE

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR
Juan Antonio Caldero Cornejo

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
(Español, Francés e Inglés)



Percepción de la (des)cortesía de los actos exhortativos en la adquisición del
español por discentes de E/LE

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Juan Antonio Caldero Cornejo

Bajo la dirección de la doctora

Aoife Kathleen Ahern

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA (ESPAÑOL, FRANCÉS E INGLÉS)**



TESIS DOCTORAL

**Percepción de la (des)cortesía de los actos exhortativos en la adquisición del
español por discentes de E/LE**

Juan Antonio Caldero Cornejo

Directora de tesis:

Doctora Aoife Kathleen Ahern

Madrid, 2015

AGRADECIMIENTOS

Quisiera dar las gracias a mi familia por su apoyo incondicional durante el proceso de investigación y desarrollo de la tesis doctoral. También me gustaría agradecer a los estudiantes de la Universidad de Coventry y de la Universidad de Warwick su participación en este estudio. Vaya mi más sincero agradecimiento a la Dra. Aoife K. Ahern por sus sugerencias, dedicación y paciencia sin los cuales esta tesis doctoral se hubiera quedado en un simple boceto. Por último, agradecer a Andreea Enache por todo su cariño y apoyo.

Abstract

Perception of (Im-)Politeness of Exhortative Acts in the Acquisition of Spanish as a Foreign Language

As it is known (Haverkate 1994, Bravo 1996; 1998, Hernández 2002) in Spanish, interlocutors prefer to choose a more direct and assertive way of saying things, while in English the opposite, i.e. less direct and less assertive seems to be the norm. Therefore, from a cross-cultural perspective, there are direct speech acts that may be considered polite in peninsular Spanish while being considered impolite by members of another cultural group. This thesis presents some answers that might help learners of E/LE, within a British educational context, to avoid misunderstandings in communicative exchange. More specifically, this work studies learners' perceptions of politeness in relation to the use of direct speech acts. An analysis is developed of the degree to which learners of E/LE, level A2-B1 according to Common European Framework of References for Languages (CEFR), perceive linguistic politeness when interlocutors choose a specific type of linguistic expression in conversations: the imperative mood. The term 'imperative' is defined semantically. Nevertheless, the imperative does not always suggest an imposition upon the desires of others. In the majority of occasions the pragmatic perception of the imperative could be inferred as an invitation, permission, warning and suggestion. Teaching pragmatic knowledge through direct speech acts offers learners the inevitable perception of bringing into the classroom linguistic politeness that influences the process of making-meaning and interpretation of the illocutive act of request in the target language.

Furthermore, this work explores how socio-cultural contexts might influence a learner's selection of specific politeness strategies that could help to diminish the illocutionary force of the direct speech act at the time of requesting. L1/L2

English-speaking learners of Spanish acknowledge that direct speech acts in requests constitute face-threats. Therefore, identifying, in an adequate way, the intended degree of (im)politeness in the use of direct speech acts requires an appropriate level of pragmatic competence in the target language. Hence, the theoretical framework of this thesis connects speech acts and politeness.

Speech Act Theory is an essential tool for analysing the factors involved in the perception of politeness. Austin (1962) is the founder of the theory and Searle (1969; 1975) is most often associated with it. Austin suggests that speakers not only say things but also do things with words, and points out that there are three components in a speech act: locutionary act, illocutionary act, and perlocutionary act. According to Searle (1969), to understand language one must understand the speaker's intention. Searle argues that speech acts are the basic units of language used to express meaning and proposes that all acts fall into five main types: representatives, directives, commissives, expressives and declaratives. Brown and Levinson's (1987) five politeness strategies help identify how learners formulate requests through the selection of the appropriate strategies in order to save the hearer's face.

Given my focus on Speech Act Theory, this study refers to politeness and speech acts in relation to learning E/LE. Teaching E/LE has its focus not only on teaching the linguistic code but also teaching the meaning. The focus on meaning involves important shifts in understanding the fundamental concerns of language teaching and learning, which do not replace the status quo but add broadly to our knowledge of language. In other words, teaching the meaning of direct speech acts in requests, and acquiring the ability to understand the meaning and the social implications of these uses, involves active engagement in the process of making and interpreting meaning.

Moreover, this thesis deals with the analytical and comparative study between learners' perception of (im)politeness of direct speech acts in requests and how learners use their pragmatic competence in the target language. Also, this research

analyses and compares the use of (im)politeness in both L1/L2 English and the target language, and suggests that learners' perceptions, based on inferential processes, are an important part of communicative interaction within in-class contexts.

The emphasis is on investigating data, both objectively and subjectively, through quantitative and qualitative analysis, presenting the appropriate results. The data collection tools are designed to measure students' learning and opinions. The quantitative analysis is carried out in the form of a questionnaire (Annex VI); whereas the qualitative analysis is undertaken via interviews (Annex III), which are used as support for the quantitative data rather than as facts. To analyse the data this thesis applies non-parametric statistics: Wilcoxon Signed Rank and Mann-Whitney U tests. This work uses these formulas when comparing data from paired samples, that is, when determining whether there is a statistically significant difference between two sets of data from the same group of people, as in a pre-test /post-test design. This is possible because the participants are not randomly selected from a normally distributed population and the number of participants is relatively small. Wilcoxon Signed Rank statistics observe the value of a z-score for interpreting statistical significance and therefore determine whether there is a difference between the pre and post-test outcomes. The two sets of data are from the same participants and the number of participants is below 50, therefore the dependent variable yields rankable outcomes. The Mann-Whitney U test reduces the participants' scores to a single number that allows analysis of patterns within the data.

The methodology measures and compares the data at the beginning and end of the academic year. The data is obtained using non-parametric statistics as this is the most appropriate tool for analyzing information from tests, questionnaires, and other data collection tools designed to measure students' learning or opinions. The methodology used is quasi-experimental, characterized by the pre/post-test

answers of only one group of students. The study does not include a control group and therefore every subject of the population acts as its own control.

This study has of the following objectives: a) to examine the correlation between the degree of politeness perceived by the informants and the presence or absence of direct acts of speech in the request; b) to study the possible selection of politeness strategies in L1/L2 English that might mitigate the choice of using direct speech acts in the target language; and c) to identify the effects of politeness strategies used in the variable of Power, Social Distance and Rank of Imposition. These variables determine the evaluation of the risk during interaction.

The results of this study suggest that learners' choice to use direct speech acts is based on the presumption that the use of the imperative in requests threatens the hearer's face and therefore is considered and perceived as impolite. Some of the results suggest that learners' perception of direct speech acts in the target language in specific tasks is similar to their perception of the speech act which would have been used in L1/L2 English. In other words, the results show that learners might transfer their L1/L2 linguistic English politeness strategies into Spanish. The consequences of transferring L1/L2 English politeness strategies into the target language might lead to pragmatic mistakes or even breaches of communication between the interlocutors.

In addition, the results of this work suggest that learners have the ability to identify differences between how people formulate requests in L1/L2 English and how this is done in the target language. However, learners make requests based on grammatical rather than a pragmatic approach. The results also show how learners prefer norms typically applied in L1/L2 English politeness, including routine formulas to address the rules of (im)politeness in a conversation. Learners might benefit from exposure to pragmatic input in the target language through the instruction of pragmatics in teaching Spanish as a foreign language.

However, despite the pragmatic knowledge, this thesis shows that the data analysed suggests that students are focused on obtaining a higher grade in their

summative assessments rather than developing their intercultural and pragmatic linguistic awareness. Summative assessments give learners a false perception of their pragmatic competence. In other words, the results suggest that learners might lack the pragmatic knowledge needed to alter their perception of (im)politeness according to the variables of social distance and social power when making requests in the target language. As a consequence, learners of E/LE within a British academic environment tend to make requests in Spanish through indirect speech acts rather than direct speech acts, in other words, learners falling back to a safer option.

The study shows that the most important challenge for learners is the understanding of politeness strategies in requests, and that learners should develop communicative awareness in the target language. This awareness will help learners to choose the appropriate linguistic form when interacting in different communicative situations in the target language.

Hence, the study presents some practical pedagogical implications related to teaching and learning E/LE and a didactic unit (Annex VII) focuses on teaching the imperative in requests in the classroom where pragmatic input is not as frequent, varied or natural as that which is encountered in natural contexts. Providing a lesson plan for teaching pragmatics in the classroom might help teachers who hope to develop learners' awareness of cross-cultural differences, appropriate usage and the use of direct speech acts for requests.

Finally, due to the limitations of this study (e.g. the small population, the need for greater variety of situational contexts, the necessity of formative assessments), future studies should investigate the increase of learners' pragmatic competence through didactic units that might encourage and stimulate pragmatic awareness in the target language.

Resumen

Percepción de la (des)cortesía de los actos exhortativos en la adquisición del español por discentes de E/LE

Tal y como muestran varios autores (Haverkate 1994, Bravo 1996; 1998, Hernández 2002), en español peninsular, los interlocutores prefieren escoger enunciados directos y asertivos mientras que la lengua inglesa se caracteriza por lo opuesto, es decir, lo menos directo y asertivo parece que es la norma. Desde la perspectiva inter-cultural, los actos de habla directos podrían ser considerados corteses en español peninsular, no obstante, miembros de grupos culturales diferentes a los de la lengua vehicular podrían inferir los actos de habla directos como descorteses.

Este trabajo presenta respuestas que pueden ayudar a los aprendices de E/LE, dentro del contexto educativo británico, a evitar malentendidos en los intercambios comunicativos en la lengua meta. De manera específica, esta tesis analiza las percepciones de cortesía de los aprendices en relación con el uso de los actos de habla directos. El estudio pretende analizar el grado en que discentes de E/LE nivel A2-B1 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) perciben la cortesía lingüística cuando los interlocutores escogen un tipo concreto de expresión lingüística: el modo imperativo. El término “imperativo” se define semánticamente; sin embargo, el imperativo no siempre sugiere la imposición sobre los deseos del otro. En la mayoría de ocasiones la percepción pragmática del imperativo podría ser inferida como invitación, permiso, aviso o sugerencia.

Al tratarse de una investigación en el aula explicamos lo que realmente ocurre en clase. Se señala la importancia de la investigación en el aula y se examina la extensa bibliografía, que incluye estudios de investigación cualitativa y cuantitativa en la presentación del aula como lugar de investigación, para poder

aumentar el entendimiento de los procesos de aprendizaje y mejorar la capacidad de los aprendices en el proceso de adquisición de L2.

Además, este trabajo explora cómo el contexto socio-cultural puede ejercer influencia en la elección, por parte del discente, del uso de estrategias de cortesía que podrían ayudar a disminuir la fuerza ilocutiva del acto de habla directo de la petición en la lengua meta. Los aprendices de E/LE tienen consciencia de que los actos de habla directos constituyen una amenaza contra la imagen social del otro; por lo tanto, identificar el grado de intención de (des)cortesía en el uso de actos de habla directos requiere un nivel apropiado de competencia pragmática en la lengua meta. En este sentido, el marco teórico de este trabajo conecta los actos de habla con la cortesía.

La teoría de los actos de habla es esencial para analizar los factores involucrados en la percepción de la cortesía. Austin (1962) es el fundador de la teoría y Searle (1969; 1975) está altamente asociado con él. Austin sugiere que los actos de habla no son solamente expresiones lingüísticas, sino también acciones lingüísticas que llevan a cabo el propósito comunicativo. Además, Austin sugiere que el acto de habla se compone de tres componentes fundamentales: el acto locutivo, el acto ilocutivo y el acto perlocutivo. De acuerdo con Searle, para entender el lenguaje el oyente debe entender la intención del hablante, en otras palabras, “el emisor comunica al oyente más de lo que quiere decir basándose en información tanto de tipo lingüístico como no lingüístico que es compartida por ambos, así como la unión del raciocinio y la inferencia por parte del oyente” (Searle 1975: 61). Searle argumenta que el acto de habla es la unidad mínima de comunicación lingüística y propone que todos los actos se incluyen dentro de cinco categorías principales: representativos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos. Por su parte, Brown y Levinson (1987) enumeran cinco estrategias de cortesía que pueden llevarse a cabo al realizar el acto de habla y salvaguardar la imagen pública de los interlocutores: “abiertas y directas, sin mostrar cortesía; abiertas e indirectas, mostrando cortesía positiva; abiertas e indirectas, mostrando

cortesía negativa; encubiertas y; se evita realizar el acto de habla” (Brown y Levinson 1987: 68)

Dada la importancia de la teoría de los actos de habla, este estudio se refiere a la cortesía y los actos de habla en relación con la enseñanza de E/LE. La enseñanza de E/LE no solo se centra en el aprendizaje del código lingüístico sino también en el aprendizaje del significado. Este último sugiere cambios en la comprensión de la enseñanza del lenguaje, que no reemplaza el statu quo pero amplía la comprensión del conocimiento del lenguaje. En otras palabras, la enseñanza de la pragmática desde los niveles iniciales, tal y como se realiza para la enseñanza de la gramática y el léxico, ofrecería oportunidades pedagógicas adicionales para los discentes en contexto de aula. Esto podría facilitar, en el caso del imperativo, que los aprendices pudieran conectar los conocimientos pragmáticos con los conocimientos lingüísticos y producir lenguaje que se acercara a la comprensión inferencial deseada en la lengua y cultura meta. Además, este trabajo analiza y compara el uso de (des)cortesía en ambos L1/L2 inglés y en la lengua vehicular y sugiere que el proceso inferencial es importante en la interacción comunicativa dentro del contexto de aula.

En este trabajo los datos se presentan a través del análisis cuantitativo y cualitativo. La recolección de los datos está diseñada para medir el aprendizaje y opinión de los discentes; el análisis cuantitativo se lleva a cabo mediante un cuestionario (Anexo VI), mientras que el cualitativo se realiza a través de entrevistas (Anexo III) las cuales se usan como apoyo a los datos cuantitativos más que como hechos. Las nueve situaciones comunicativas que presenta el cuestionario ofrecen contextualizaciones que sugieren distintos tipos de relaciones sociales según sea el poder, la distancia social entre los interlocutores y el grado de imposición del acto de habla que se representa. El grado de imposición determina la facilidad o dificultad de llevar a cabo la petición, mientras que los primeros determinan la distancia lingüística que se establecerá entre los participantes en el intercambio comunicativo. Además, las dimensiones de poder

y solidaridad se emplean para aludir a la distancia social que media entre dos interlocutores.

Para llevar a cabo el análisis estadístico aplicamos la estadística no-paramétrica. Este tipo de estadística es la apropiada para el análisis de la información procedente de test, cuestionarios, y otras herramientas de recolección de datos diseñadas para medir el aprendizaje y la opinión de los discentes. En particular nos centramos en el test estadístico de Wilcoxon Signed Rank y Mann-Whitney U para la comparación de dos muestras pareadas en las que el número de informantes es igual o mayor a treinta; en nuestro caso es igual a 50. En otras palabras, el test estadístico de Wilcoxon Signed Rank y Mann-Whitney U se utiliza para determinar si existe diferencia estadística significativa en el funcionamiento de un solo grupo o con grupo de control no equivalente, es decir, similar a los estudios de pre-test y post-test en los que no existe un grupo de control propiamente dicho. Nuestra investigación cumple con las características principales del test de Wilcoxon Signed Rank y Mann-Whitney U en la estadística no-paramétrica ya que, a) permite que la población de nuestro estudio sea pequeña, b) consiente que la muestra no haya sido seleccionada aleatoriamente de entre una población de distribución normal, es decir, los datos provienen exactamente de los mismo participantes y c) nos permite comparar las diferencias entre los resultados del pre-test y post-test proveniente del mismo grupo de participantes.

El estudio ofrece los siguientes objetivos: a) Examinar la correlación entre el grado de cortesía percibido por los informantes y la presencia o ausencia de actos de habla directos en la petición; b) estudiar el posible uso de estrategias de cortesía propias de la lengua de partida (inglés) que anulen el uso de actos de habla directos en la lengua meta; y c) identificar los efectos sobre las estrategias de cortesía utilizadas en los factores Poder, Distancia Social y Grado de Imposición, en cuanto que determinan la evaluación del riesgo durante la interacción.

Los resultados sugieren que los discentes de E/LE muestran más atención en expresar el mensaje proposicional de manera indirecta que de manera directa, lo que podría deberse a la influencia de las estrategias de cortesía de L1/L2 inglés. Además, los datos analizados sugieren que los discentes prefieren evitar la confrontación verbal mitigando la fuerza ilocutiva de la acción mediante la atenuación de la petición, haciendo uso de actos de habla indirectos en la mayoría de las situaciones a las que aluden las tareas de la prueba realizada.

El estudio sugiere que el desafío más importante para los aprendices se centra en el entendimiento de las estrategias de cortesía en las peticiones y que los discentes deberían desarrollar la consciencia comunicativa en la lengua vehicular. De esta manera, los discentes podrán escoger las formas lingüísticas apropiadas en la lengua meta en diferentes y diversas situaciones comunicativas. No obstante, los resultados de este trabajo sugieren que las pruebas de evaluación de los niveles A2-B1 (anexo VI y V) no ofrecen la oportunidad de evaluar pragmáticamente al discente, sino que, las pruebas se centran, únicamente, en el correcto uso gramatical de los tiempos verbales. Por lo tanto, el único objetivo del estudiante en realizar la prueba evaluativa se basa en el carácter cuantitativo de la prueba que permitirá al discente obtener una calificación determinada.

Este estudio presenta implicaciones prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza aprendizaje de E/LE. Se ofrece una unidad didáctica (Anexo VII) que se centra en la enseñanza de los actos de habla directos en las peticiones en el contexto de aula donde el aprendizaje pragmático no es tan frecuente, variado y natural como en el contexto de inmersión lingüística.

Por último, debido a las limitaciones de este estudio (p. ej. la muestra es pequeña, la escasez de la diversidad contextual, la necesidad de evaluaciones formativas) futuras investigaciones podrían centrarse en el incremento de la competencia pragmática en los discentes de E/LE a través de unidades didácticas con el objetivo de estimular la consciencia pragmática en la lengua vehicular.

ÍNDICE

Sumario en inglés	I
Sumario en español	VI
Índice	XII
Índice de tablas	XX
Índice de figuras	XXI

INTRODUCCIÓN

1. Motivación del estudio	1
2. Propósito del estudio	3
3. Planteamiento del problema	8
4. Hipótesis de la tesis y objetivos del trabajo	14
5. Limitaciones del estudio	16

PARTE 1 MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Disciplinas teóricas de la (des)cortesía: Perspectivas pragmáticas de los estudios de la (des)cortesía verbal

1. Cortesía social y cortesía lingüístico-verbal	20
1.1. La cortesía social	20
1.2. La cortesía lingüístico-verbal	27
2. Estudios de la cortesía verbal	29
2.1. La cortesía como un conjunto de reglas: el modelo de Lakoff	30
2.2. La cortesía como un conjunto de máximas: el modelo de Leech	35
2.3. La cortesía como un contrato: el modelo de Fraser	47
2.4. El modelo de Haverkate	51
2.5. El modelo de Brown y Levinson	56

2.5.1. El concepto de imagen para Brown y Levinson	57
2.5.2. Cortesía negativa y cortesía positiva	61
2.5.3. Factores que establecen el grado de cortesía	63
2.5.4. Estrategias de cortesía	66
2.5.4.1. Estrategia abierta y directa sin acción reparadora	67
2.5.4.2. Estrategia abierta e indirecta con cortesía positiva	69
2.5.4.3. Estrategia abierta e indirecta con cortesía negativa	70
2.5.4.4. Estrategia encubierta	71
2.5.4.5. Evitar el acto amenazante a la imagen pública	72
2.5.5. Críticas al modelo de Brown y Levinson	72
3. Estudios de la descortesía	77
3.1. El modelo de Culpeper	80
3.2. El modelo de Kienpointner	86

Capítulo 2: Teoría de los actos de habla

1. Teoría de los actos de habla	90
1.1. Actos de habla y contexto	92
1.2. Componentes de un acto de habla	96
1.2.1. El acto locutivo	98
1.2.2. El acto ilocutivo	98
1.2.3. El acto perlocutivo	103
1.3. Clasificación de los actos de habla	104
1.3.1. Actos representativos	105
1.3.2. Actos directivos	105
1.3.2.1. Actos de habla directivos según Haverkate	107
1.3.3. Actos comisivos	110
1.3.4. Actos expresivos	111
1.3.5. Actos declarativos	112

1.4.	Condiciones de felicidad	113
1.4.1.	Condiciones preparatorias	115
1.4.2.	Condiciones de sinceridad	116
1.4.3.	Condiciones de contenido proposicional	116
1.4.4.	Condiciones esenciales	116

Capítulo 3: Actos de habla directos en la enseñanza de E/LE

1.	Actos de habla directos en la enseñanza de E/LE	119
1.1.	Orientación de las peticiones	123
1.2.	Estudios sobre la petición en español	125
1.3.	Transferencia pragmática en el aprendizaje de E/LE	130
1.3.1.	Eficacia en la comunicación de los aprendices de E/LE en un contexto doméstico-educativo	135
1.4.	¿Qué entendemos por exhortación impositiva?	137
1.4.1.	La <i>confianza</i> en la exhortación impositiva	144
1.5.	La exhortación impositiva en el contexto de la enseñanza de E/LE	147

PARTE 2 METODOLOGÍA

Capítulo 4: Metodología

1.	Metodología	150
1.1.	Validez y fiabilidad de la investigación	158
1.1.1.	Validez de la investigación	158
1.1.2.	Fiabilidad de la investigación	159
1.2.	Objetividad / subjetividad	160

Capítulo 5: Instrumentos de recogida de datos

1. Instrumento de recogida de datos: cuestionario y entrevista	162
1.1. La muestra / población de los instrumentos de la recogida de datos	162
1.2. La entrevista	163
1.2.1. Tipo de entrevista	164
1.2.1.1. Ventajas y desventajas de la entrevista semi-estructurada	166
1.2.1.1.1. Ventajas de la entrevista semi-estructurada	166
1.2.1.1.2. Desventajas de la entrevista semi-estructurada	167
1.2.1.1.3. Preguntas de la entrevista semi-estructurada	168
1.2.1.1.4. Tiempo de la entrevista	170
1.2.1.1.5. Pilotaje de la entrevista	170
1.2.2. Edición de la entrevista	171
1.3. El cuestionario	172
1.3.1. Ventajas y desventajas de los cuestionario	173
1.3.1.1. Ventajas de los cuestionarios	173
1.3.1.2. Desventajas de los cuestionarios	174
1.3.2. Fases en la elaboración del cuestionario	176
1.3.2.1. Extensión del cuestionario	176
1.3.2.2. Pilotaje del cuestionario	176
1.3.2.3. Distribución del cuestionario	178
1.3.2.4. Redacción de preguntas	179
1.3.2.5. Edición del cuestionario	180
1.3.3. Descripción del cuestionario	181
1.3.4. Apartados del cuestionario	182
1.3.4.1. Instrucciones	182
1.3.4.1.1. Instrucciones generales	182
1.3.4.1.2. Instrucciones específicas	183
1.3.4.2. Datos personales	184
1.3.4.3. Ranking de escalas	184

PARTE 3 ANÁLISIS EMPÍRICO

Capítulo 6: Resultados y discusión

1. Introducción	185
2. Distinción entre el ruego y el mandato	190
3. Distribución general de datos	193
3.1. Distribución general de las estrategias de cortesía	197
4. Auto-percepción del aprendizaje de E/LE	200
4.1. QA: Puedo entender los puntos esenciales del día a día en español	203
4.2. QB: Puedo entender las instrucciones de mis profesores sin preguntar por repetición o clarificación	204
4.3. QC: Puedo hacerme entender en simples situaciones	205
4.4. QD: Tengo buen control de estructuras gramaticales del lenguaje	206
5. Resultados según el tipo de relación entre los interlocutores	208
5.1. Relación asimétrica	209
5.1.1. Relación asimétrica: el emisor (E) tiene menos poder (P) que el el oyente (O). La distancia social (S) entre el E y O es alta y el el grado de imposición del E sobre O es bajo. Esta sección corresponde con las situaciones: “libro”; “hablar alto” y “ventana”	209
5.1.1.1. Estrategia de cortesía en el uso del lenguaje al FAA	213
5.1.1.1.1. Situación 1 (libro)	213
5.1.1.1.2. Situación 6 (hablar alto)	215
5.1.1.1.3. Situación 7 (ventana)	216
5.1.2. Relación asimétrica: el E tiene más P que O. La S entre E y O es alta y el grado de imposición del E sobre O es alto. Esta sección corresponde con las situaciones: “camarero” y “frutero”	217
5.1.2.1. Estrategia de cortesía en el uso del lenguaje al FAA	220
5.1.2.1.1. Situación 8 (camarero)	220
5.1.2.1.2. Situación 9 (frutero)	221

5.2.	Relación simétrica	223
5.2.1.	Relación simétrica: E tiene el mismo P que O. S entre E y O es la misma. El grado de imposición E sobre O es bajo. Esta sección corresponde con las situaciones: “apuntes”, “música” y “tren”	223
5.2.1.1.	Estrategia de cortesía en el uso del lenguaje	225
5.2.1.1.1.	Situación 2 (apuntes)	226
5.2.1.1.2.	Situación 4 (música)	227
5.2.1.1.3.	Situación 5 (tren)	229
5.2.2.	Relación simétrica: E tiene el mismo P que O. S entre E y O es la misma. El grado de imposición de E sobre O es alto. Esta sección corresponde con la situación: “fotocopias”	230
5.2.2.1.	Estrategia de cortesía en el uso del lenguaje	232
5.2.2.1.1.	Situación 3 (fotocopias)	233
6.	Percepción de la cortesía en el acto de habla directo	234
6.1.	Percepción del uso de la estrategia directa	235
6.1.1.	¿Cómo has tratado al camarero?	235
6.1.2.	¿Crees que el camarero puede enfadarse contigo (el cliente)?	236
6.1.3.	¿Crees que el camarero tiene derecho a enfadarse contigo (el cliente)?	238
6.2.	Percepción del uso de la estrategia indirecta	240
6.2.1.	¿Cómo has tratado al camarero?	240
6.2.2.	¿Crees que el camarero puede enfadarse contigo (el cliente)?	241
6.2.3.	¿Crees que el camarero tiene derecho a enfadarse contigo (el cliente)?	243
7.	Discusión de los resultados	244
7.1.	Auto-percepción del aprendizaje de E/LE	246
7.2.	Relación entre los interlocutores: respuesta objetivo 2 y 3	249
7.2.1.	Relación asimétrica: S1 (libro); S6 (hablar alto) y S7 (ventana)	250
7.2.2.	Relación asimétrica: S8 (camarero) y S9 (frutero)	254
7.2.3.	Relación simétrica: S2 (apuntes) S4 (música) S5 (tren) S3 (fotocopias)	258
7.3.	Percepción de la cortesía en el acto de habla directo: respuesta	

objetivo 1	267
7.3.1. Percepción de la elección del uso de la estrategia directa	269
8. Implicaciones para E/LE	274
Conclusiones	279
Bibliografía	295
Anexos	318
Anexo I: MCER niveles A2-B1	318
Anexo II: Reformulación de las preguntas del cuestionario	323
Anexo III: Ejemplo de planificación de la entrevista semi-estructurada	326
Anexo IV: Evaluación del uso del lenguaje nivel A2	328
Anexo V: Evaluación del uso del lenguaje nivel B1	335
Anexo VI: Cuestionario	344
Anexo VII: Propuesta didáctica	355

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Comparación de las condiciones de felicidad en actos ilocutivos de petición y promesa.....	117
Tabla 2: Estudios pragmáticos de la petición en español.....	127
Tabla 3: Equivalentes no-paramétricos a algunos de los métodos paramétricos de análisis.....	157
Tabla 4: Ventajas y desventajas de las entrevistas.....	168
Tabla 5: Preguntas entrevista semi-estructurada.....	169
Tabla 6: Ventajas y desventajas del cuestionario.....	175
Tabla 7: Datos de los informantes.....	179

ÍNDICE DE TABLAS PARTE 3 ANÁLISIS EMPÍRICO

Tabla 1: Estrategias de cortesía en actos de habla de la petición al PAA y al FAA.....	197
Tabla 2: Preguntas sobre la auto-percepción del conocimiento de la lengua meta.....	200
Tabla 3: Combinación general de las variables sociales.....	209
Tabla 4: Combinación particular de relaciones asimétricas en las que el E tiene menos poder que O.....	250
Tabla 5: Combinación particular de relaciones asimétricas en las que el E tiene más poder que O.....	255
Tabla 6: Combinación particular de relaciones simétricas en las que E tiene el mismo poder que O.....	259
Tabla 7: Combinación particular de la relación simétrica con grado de imposición alto.....	259

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Las máximas de Leech.....	39
Figura 2: Grados de conflicto que determinan el coste-beneficio....	42
Figura 3: Poder social y uso del imperativo.....	44
Figura 4: Estrategias para realizar un AAIP.....	67
Figura 5: El modelo de Culpeper.....	80
Figura 6: El modelo de Kienpointer.....	86
Figura 7: Clasificación de los actos de habla.....	97
Figura 8: Entonación y elementos lingüísticos en la petición.....	110
Figura 9: Instrucciones para lavarse las manos e instrucciones de precaución.....	140
Figura 10: Variables del proceso enseñanza-aprendizaje.....	153

ÍNDICE DE FIGURAS PARTE 3 ANÁLISIS EMPÍRICO

Figura 1: Distribución según género.....	196
Figura 2: Distribución según L1.....	196
Figura 3: Distribución según L2 distinta del español.....	196
Figura 4: Distribución general de las estrategias escogidas por los HNI en las nueve situaciones expuestas al PAA y al FAA en la lengua meta.....	198
Figura 5: Distribución general de las estrategias escogidas por los HNNI en las nueve situaciones expuestas al PAA y al FAA en la lengua meta.....	199
Figura 6: Auto-percepción del nivel de E/LE en HNI al PAA y al FAA.....	201
Figura 7: Auto-percepción del nivel de E/LE en HNNI al PAA y al FAA.....	202
Figura 8: Auto-evaluación QA al FAA.....	203
Figura 8.1: Auto-evaluación QB al FAA.....	204
Figura 8.2: Auto-evaluación QC al FAA.....	205
Figura 8.3: Auto-evaluación QD al FAA.....	206
Figura 8.4: Auto-evaluación QE al PAA.....	207
Figura 8.5: Auto-evaluación QE al FAA.....	207
Figura 9: Respuestas HNI al PAA y al FAA en la lengua meta. Relación asimétrica (S1; S6 y S7).....	210
Figura 9.1: Respuestas HNNI al PAA y al FAA en la lengua meta. Relación asimétrica (S1; S6 y S7).....	212
Figura 10: Estrategias en L1/L2 inglés al FAA (S1).....	214
Figura 10.1: Estrategias en la lengua meta al FAA (S1).....	214
Figura 10.2: Estrategias en L1/L2 inglés al FAA (S6).....	215
Figura 10.3: Estrategias en la lengua meta al FAA (S6).....	215
Figura 10.4: Estrategias en L1/L2 inglés al FAA (S7).....	216

Figura 10.5: Estrategias en la lengua meta al FAA (S7).....	216
Figura 11. Respuestas HNI al PAA y al FAA en la lengua meta. Relación asimétrica (S8 y S9).....	218
Figura 11.1: Respuestas HNNI al PAA y al FAA en la lengua meta. Relación asimétrica (S8 y S9).....	219
Figura 11: Estrategias en L1/L2 inglés al FAA (S8).....	221
Figura 11.1: Estrategias en la lengua meta al FAA (S8).....	221
Figura 11.2: Estrategias en L1/L2 inglés al FAA (S9).....	222
Figura 11.3: Estrategias en la lengua meta al FAA (S9).....	222
Figura 12: Respuestas HNI al PAA y al FAA en la lengua meta. Relación simétrica (S2; S4 y S5).....	225
Figura 12.1: Respuestas HNNI al PAA y al FAA en la lengua meta. Relación simétrica (S2; S4 y S5).....	225
Figura 13: Estrategias en L1/L2 inglés al FAA (S2).....	227
Figura 13.1: Estrategias en la lengua meta al FAA (S2).....	227
Figura 14: Estrategias en L1/L2 inglés al FAA (S4).....	228
Figura 14.1: Estrategias en la lengua meta al FAA (S4).....	228
Figura 15: Estrategias en L1/L2 inglés al FAA (S5).....	229
Figura 15.1: Estrategias en la lengua meta al FAA (S5).....	229
Figura 16: Respuestas HNI al PAA y al FAA en la lengua meta. Relación simétrica (S3).....	231
Figura 16.1: Respuestas HNNI al PAA y al FAA en la lengua meta. Relación simétrica (S3).....	232
Figura 17: Estrategias en L1/L2 inglés al FAA (S3).....	233
Figura 17.1: Estrategias en la lengua meta al FAA (S3).....	233
Figura 18: PAA. Acto de habla directo. ¿Cómo has tratado al camarero?.....	236
Figura 18.1: FAA. Acto de habla directo ¿Cómo has tratado al camarero?	236
Figura 18.2: PAA. Acto de habla directo ¿Crees que el camarero puede enfadarse contigo (el cliente)?.....	237
Figura 18.3: FAA. Acto de habla directo ¿Crees que el camarero puede enfadarse contigo (el cliente)?.....	238
Figura 18.4: PAA. Acto de habla directo ¿Crees que el camarero tiene derecho a enfadarse contigo (el cliente)?.....	239
Figura 18.5: FAA. Acto de habla directo ¿Crees que el camarero tiene derecho a enfadarse contigo (el cliente)?...	239
Figura 18.6: PAA. Acto de habla indirecto ¿Cómo has tratado al camarero?	241
Figura 18.7: FAA. Acto de habla indirecto ¿Cómo has tratado al camarero?	241
Figura 18.8: PAA. Acto de habla indirecto ¿Crees que el camarero puede enfadarse contigo (el cliente)?.....	242
Figura 18.9: FAA. Acto de habla indirecto ¿Crees que el camarero puede enfadarse contigo (el cliente)?.....	242
Figura 19: PAA. Acto de habla indirecto ¿Crees que el camarero tiene derecho a enfadarse contigo (el cliente).....	243
Figura 19.1: FAA. Acto de habla indirecto ¿Crees que el camarero tiene derecho a enfadarse contigo (el cliente).....	244

Figura 12: Percepción de la (des)cortesía del imperativo.....	262
---	-----

INTRODUCCIÓN

1. Motivación del estudio

Mi experiencia como docente de español lengua extranjera (E/LE) me llevó, en primer lugar, a desempeñar esta profesión durante varios años en la ciudad de Osaka (Japón). Fue allí cuando empecé a darme cuenta de la importancia del uso del lenguaje y de la necesidad de la enseñanza de la pragmática y la cortesía en los intercambios comunicativos, en los que, la comunicación, no depende del *qué* se dice, sino del *cómo* se dice, tal y como refleja Austin (1962). Más recientemente, durante los últimos cuatro años, imparto la enseñanza de E/LE en el Reino Unido en las Universidades de Coventry, Warwick y Leicester¹.

En mi experiencia en las aulas, observo que algunos de los problemas de comunicación que tienen los estudiantes de E/LE, se deben, más que a dificultades gramaticales, a cuestiones de interpretación en las cuales el contexto es decisivo en el comportamiento de los sujetos. Estas observaciones me llevan a la reflexión de la importancia de que el intercambio comunicativo entre personas está ligado al contexto social y cultural en el que se produce.

La enseñanza de la lengua extranjera es un proceso dinámico que requiere de constantes innovaciones, por lo tanto, el carácter evolutivo de esta enseñanza necesita del desarrollo de enfoques interculturales que orienten a los discentes a entender aspectos sociales y culturales propios de la lengua meta, es decir, “que tengan como objetivo que el discente establezca relaciones entre su cultura y las otras [...] y que sea capaz de comprender al ‘otro’” (Castro y Pueyo 2003: 61). Podríamos sugerir que en la enseñanza de E/LE sería necesario que se crearan situaciones concretas que pudieran ayudar a mejorar la percepción de lo que se

¹ A fecha de hoy junio de 2015 sólo imparto clases en la universidad de Coventry.

comunica de manera implícita, es decir, proporcionando indicios que orienten al receptor hacia las ideas o supuestos que se le quiere indicar, evitando situaciones pragmáticas que provocan, por parte del oyente, juicios negativos sobre la personalidad del interlocutor, que pudieran dar lugar a estereotipos culturales que podrían generar la imagen equivocada de la cultura que se está asimilando. Por lo tanto, que el alumno de E/LE adquiriera, desde el primer momento de su aprendizaje, habilidades comunicativas y sociales que le permitan comportarse como un hablante intercultural, es decir, que pueda conseguir una integración con éxito en la sociedad de la lengua meta y que disfrute de la relación con los nativos, son aspectos motivacionales que se tienen en cuenta a lo largo de nuestro estudio.

La tesis doctoral muestra la siguiente estructura. En el apartado de la introducción se presentan definiciones y términos relevantes para esta investigación, se expresa el problema, los objetivos y las preguntas de investigación, así como las limitaciones del estudio. El primer apartado incluye el marco teórico apropiado para cumplir con los objetivos de nuestra investigación en el que se explican las diferentes disciplinas teóricas de la (des)cortesía (Cap.1), la teoría de los actos de habla (Cap. 2) y los actos de habla directos en la enseñanza de E/LE (Cap. 3). El segundo apartado contiene la metodología utilizada (Cap. 4). En esta sección se explica el diseño de la investigación, los instrumentos usados para la recolección de datos (Cap. 5) y el procedimiento de recogida de datos. En el último apartado se presentan y discuten los resultados obtenidos (Cap. 6) seguidos de las conclusiones y de las implicaciones pedagógicas de los resultados. Por último se muestran los anexos, con especial importancia al cuestionario y la propuesta didáctica.

2. Propósito del estudio

En el presente trabajo se pretende analizar el grado en que discentes de E/LE nivel A2-B1 (Anexo I) según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) perciben la cortesía lingüística en los usos de un tipo concreto de expresión lingüística: las exhortaciones impositivas; esto es, enunciados cuya denegación no es posible sin arriesgar la imagen del interlocutor y la propia. Dentro de las exhortaciones impositivas, nos centramos, en particular, en los actos de habla² directos de la petición entendidos como³ aquellos actos de habla mediante los cuales el emisor busca que el oyente haga algo o realice una acción futura y en los que se tiene en cuenta que el cómo se realice el acto debe atender a cómo no dañar la imagen del interlocutor.

Igualmente, se analizará cómo la cortesía lingüística está influenciada por factores socioculturales que afectan tanto a la percepción como a las estrategias de cortesía utilizadas para mitigar el acto impositivo. El estudio utilizará nociones pertinentes al marco teórico de los actos de habla, pues, como sugieren Alcaraz y Martínez (1997: 153) “existen varios modelos para el estudio de los recursos, los usos y los efectos de la cortesía” y argumentan de la teoría de los actos de habla como “un marco útil para el análisis de algunos de sus conceptos”.

La comunicación es una actividad social que requiere el esfuerzo de dos o más individuos tal y como enfatiza Gumperz (1982):

² Searle (1969) propone la categoría de actos de habla.

³ Escandell (1993) nos presenta la proposición “El acto de habla – es decir, la emisión de una oración realizada en las condiciones apropiadas – es la unidad mínima de comunicación lingüística. Las oraciones (en cuanto unidades abstractas, no realizadas) no pueden ser las unidades básicas de la comunicación humana, porque carecen de la dimensión fundamental para ello: no han sido producidas”.

“La comunicación es una actividad social que requiere de esfuerzos coordinados de dos o más individuos. El simple hecho de producir un enunciado, sin importar la elegancia y elocuencia del resultado, no constituye por sí mismo comunicación.” (Gumperz 1982: 1)⁴

Es decir, la comunicación entre personas está condicionada al contexto social y cultural en el que se produce, en el que los participantes desean que la interacción se lleve a cabo de forma grata y pacífica recurriendo a principios de conducta válidos al grupo sociocultural al que pertenecen. Esta conducta válida, que favorece las relaciones sociales, "que estudia la relación de la lengua con sus usuarios" (Reyes 1990: 17), "la comunicación lingüística en contexto teniendo en cuenta a sus usuarios" (Blum-Kulka 1997: 38) y que facilita el intercambio comunicativo, a través de medios lingüísticos y no lingüísticos (lenguaje corporal), constituye la parte esencial de la base de nuestro estudio: la cortesía.

Nuestro estudio considera la percepción de los procesos inferenciales por discentes de E/LE, como parte importante del intercambio comunicativo en el contexto de aula, en el que se expone a los discentes a situaciones concretas y determinadas. Para ello, la habilidad para transmitir y entender la intención comunicativa necesita del uso de la cortesía que, aunque considerada como universal (Brown y Levinson 1978; 1987), se refleja de un "modo diferente según las culturas y sociedades" (Kerbrat-Orecchioni 1996: 66). Las diferencias interculturales nos acercan a la pragmática intercultural, tal y como argumenta Yule (1996) "el estudio de las diferentes expectativas basadas en un esquema cultural son parte de la amplia área de investigación conocida generalmente como pragmática intercultural" (Yule 1996: 87); de este modo, situamos la cortesía dentro del campo de estudio de la pragmática, entendiéndose por pragmática:

⁴ "Communication is a social activity requiring the coordinated efforts of two or more individuals. Mere talk to produce sentences, no matter how well formed or elegant the outcome, does not by itself constitute communication" (Gumperz 1982: 1)

“...el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios” (Escandell Vidal 1993: 16)

Es decir, los aportes de la teoría pragmática son parte fundamental en la elaboración y comprensión del significado en el intercambio comunicativo, presentando la comunicación ligada a factores contextuales y socio-culturales que favorecen la interacción entre los participantes. Escandell define la pragmática como:

“...una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo van a resultar de importancia capital”. (Escandell ob. cit. 17)

En otras palabras, en relación con lo que explica Escandell, podemos deducir que el conocimiento sociocultural de la pragmática de una segunda lengua, o lengua extranjera (en adelante, L2/LE) permite a los aprendientes acercarse a la visión del mundo y a la realidad que crean los hablantes nativos, por lo que la adquisición pragmática, en relación a las formas adecuadas del uso social, es tan importante como la adquisición, el conocimiento y las destrezas de las formas meramente lingüísticas en la enseñanza de E/LE.

La pragmática constituye un campo de estudio de fenómenos distintos aunque complementarios a los analizados por la sintaxis o la semántica, es decir, en ocasiones las cuestiones que no se pueden resolver desde perspectivas sintácticas /

semánticas se “resuelven” simplemente alegando que son de naturaleza pragmática, utilizándose la pragmática como “excusa” para no completar los análisis.

La enseñanza aprendizaje de la pragmática ha sido frecuentemente considerada como parte esencial de la enseñanza de L2 (Kasper y Rose 2002), evolucionando hasta convertirse en un área académica. Leech (1983: 6) define la pragmática como "el estudio del significado en relación con las situaciones de habla"⁵; Celce-Murcia *et al.* (1995) la definen como “la habilidad para transmitir y entender la intención comunicativa al realizar e interpretar actos de habla y funciones lingüísticas y; Blum-Kulka la define como⁶:

“(…) pragmática es el estudio de la comunicación lingüística en contexto. El lenguaje es el mecanismo principal por el que la gente se comunica, sin embargo, conocer las palabras y la gramática de un idioma no asegura una comunicación exitosa. La misma frase puede tener diferentes significados en diferentes ocasiones, y la misma intención puede ser expresada a través de diferentes medios lingüísticos. Fenómenos como estos son los que conciernen a la pragmática.” (Blum-Kulka 1997: 38)

En otras palabras, el significado codificado puede ser muy diferente según el sentido que cobra una determinada expresión cuya interpretación depende de multitud de factores tales como el contexto, la entonación y las suposiciones culturales. Esta observación me lleva a la importancia de que el uso de actos de

⁵ “the study of meaning in relation to speech situations” (Leech 1983:6)

⁶ “(...) pragmatics is the study of linguistic communication in context. Language is the chief means by which people communicate, yet simple knowing the words and grammar of a language does not ensure successful communication. The same phrase may have different meanings on different occasions, and the same intention may be expressed by different linguistic means. Phenomena like these are the concern of pragmatics.” (Blum-Kulka 1997: 38)

habla directos tiene relación con la identidad de las personas que intervienen en la interacción en situaciones contextuales concretas, en las que el hablante al pronunciar un enunciado, puede realizar una diversidad de actos tales como: dar instrucciones (1), dar permiso (2), amenazar (3), invitar (4), ordenar (5), pedir/suplicar (6), etc. Por lo tanto, el estilo, la percepción y la inferencia provocan en el destinatario valoraciones que pueden ser interpretadas como (des)cortesés.

(1) ¡El cine!, sí, mira, ve todo recto y gira a la derecha.

(2) ¿Puedo entrar? – Sí, entra, pasa y siéntate.

(3) ¡Atrévete, venga, atrévete!

(4) Ven, come con nosotros.

(5) ¡Siéntese y no se mueva!

(6) Ve y compra leche, por favor.

El énfasis en el uso de la lengua, en los hablantes y en las situaciones concretas, hace de la pragmática el marco adecuado para el estudio de la cortesía. House y Kasper (1981) defienden que el ser cortés, es decir, *cómo se entiende serlo y cómo se entiende no serlo*, varía de una cultura a otra y Thomas (1983, 1984) argumenta que⁷:

“Sensibilizar a los discentes de las diferencias interculturales, (de cortesía y de veracidad) en los intercambios comunicativos lleva la enseñanza más allá de un mero ensayo convirtiéndola en educativa.”
(Thomas 1983: 110)

⁷ “Sensitizing learners to expect cross-cultural differences in the linguistic realizations of politeness, truthfulness, etc., takes the teaching of language beyond the realms of mere training and makes it truly educational.” (Thomas 1983: 110)

Es decir, según Thomas, los discentes encuentran dificultades en inferir la intención cortés del hablante de la lengua meta debido al parcial conocimiento pragmático en L2 y a las transferencias de L1 a la lengua meta (Cap.3 Punto1.3). En otras palabras, sería necesario orientar a los estudiantes sobre las diferencias en los usos de las expresiones lingüísticas que se derivan de las bases culturales como la cortesía.

3. Planteamiento del problema

Diferentes individuos dentro de diferentes sociedades acostumbran a proyectar su identidad comunicativa para que el intercambio comunicativo se lleve a cabo de manera grata y cordial. En la comunicación verbal, los interlocutores articulan intenciones propias que esperan tengan relación con los otros participantes de la interacción, por lo que el hablante tiene que considerar la adaptación de los enunciados de acuerdo a las intenciones y a factores sociales y contextuales.

Se presupone que no todas las formas lingüísticas son utilizadas de la misma manera, es decir, no existe correspondencia unívoca entre la forma lingüística y la función comunicativa; de esta manera, una misma función puede ser expresada por una variedad de formas lingüísticas y una misma forma lingüística se utilizará para finalidades comunicativas diferentes, que a su vez, necesitan de un contexto cultural determinado para que su significado pragmático pueda ser inferido.

Un hablante será competente en L2 cuando “posee el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas necesarias para crear y mantener la cooperación conversacional” (Gumperz 1982: 209) e incorpore en su *saber decir* o *hacer* con la lengua (Bachman, 1990), el conocimiento cultural que posibilita a los hablantes usar e interpretar enunciados adecuadamente. Por esta razón, creo

que la enseñanza de un idioma extranjero no solo consiste, en el sentido más simple de la palabra, en la enseñanza de la lengua para poder comunicarse, sino también en el genuino interés por acercar a los discentes de L2/LE a una comunidad lingüística diferente a la suya, en la que aprecien la diversidad cultural y se identifiquen como miembros de la comunidad meta.

Opino que, aunque los discentes de E/LE tengan una notable base gramatical, no se sienten cómodos con el uso de actos de habla directos en los intercambios comunicativos. Por una parte, los discentes de E/LE, encuentran difícil la relación entre el acto de habla directo y la cortesía, evitando el uso de ambos en el mismo enunciado (7)

(7) Si vas al súper ¿podrías traerme algo de tabaco y puedes comprar algo de fruta, por favor?

(8) Si vas al súper tráeme tabaco y compra algo de fruta.

Por otra parte, nos encontramos con el estereotipo de que los españoles son arrogantes y directos y que utilizan la exhortación imperativa para un único uso: el mandato (8). Sin embargo, este estereotipo se debe, argumenta Haverkate (1994), a que en la cultura española se utilizan estrategias de “cortesía positiva”, en las que predomina el acercamiento social y la camaradería. En otras palabras, tratamos al interlocutor como amigo o aliado, mientras que, por ejemplo, en la cultura británica utilizan la “cortesía negativa”, en la que predomina el distanciamiento, el respeto, lo indirecto y la no imposición sobre el otro, es decir, se adopta la variedad de estrategias elusivas.

En la formación de peticiones en español peninsular, es normal el uso de actos de habla directos, entendidos como actos de habla en los que la intención comunicativa es clara, directa y sin ambigüedades, es decir, actos en los que el

emisor pide a su interlocutor que lleve a cabo una determinada acción, como se observa en (8). Sin embargo, no es normal en cualquier tipo de situación y entre interlocutores cualesquiera. Así, por ejemplo, en situaciones de baja familiaridad, es decir, aquellas en las que el hablante desea dirigirse a una persona a la que apenas conoce con el propósito, por ejemplo, de requerir información, como en (9), u obtener un beneficio, como en (10) se prefiere el uso de actos de habla indirectos, en otras palabras, el hablante trata de mitigar el acto, generalmente una petición, que se supone puede no ser del agrado del destinatario (Kerbrat-Orecchioni 2004).

(9) Perdona, ¿podría decirme si hay algún banco por aquí cerca?

(10) Si no le importa, ¿podría cambiarme este billete en monedas, por favor?

Según Brown y Levinson (1987) los actos directos vulneran la imagen del destinatario y ponen en peligro el equilibrio de la relación social, no obstante, en español peninsular, el emisor no las suele considerar como orden o mandato (Cap.6 punto 2), así por ejemplo:

(11) Dame uno.

(12) Responde a la pregunta y habla un poco más alto, por favor.

En español peninsular, el uso de actos de habla directos en las peticiones podría pensarse que es simple y directo, sin embargo, las convenciones acerca de los usos de los actos de habla directos son reflejo de los valores culturales en los que la realización de un determinado acto de habla está en relación con las reglas de cortesía.

Las formas lingüísticas empleadas con fuerza ilocutiva determinada no siempre se emplean con la fuerza que típicamente se asocia con ellas. Por ejemplo, los imperativos con fuerza directiva (13 – 15), pueden considerarse como sugerencias (13 y 14) o invitaciones (15) en las que el hablante no impone su voluntad sobre el oyente para que éste realice la acción designada, es decir, para que lleve a cabo el acto perlocutivo; en otros casos, (16 – 18) el hablante está informando (16), permitiendo (17) y/o expresando buenos deseos (18):

- (13) Come, que está muy bueno.
- (14) Ponte el abrigo que hace frío.
- (15) Vente a la fiesta, te va a encantar.
- (16) Perdona, ¿dónde está el museo del Prado?
 - Sí, está cerca. Siga todo recto y doble la segunda a la derecha
- (17) ¿Le importa si cojo la silla?
 - No, no, cójala
- (18) (A, visita a B en el hospital y dice)
 - Ponte bien pronto

Nuestro trabajo lleva a cabo el análisis de las estrategias de cortesía que los discentes de E/LE escogen en la realización de los actos de habla directos de las peticiones. Nos sumergimos en el contexto del aula de enseñanza-aprendizaje de E/LE y se ponen en práctica enunciados exhortativos en actos de habla coloquiales⁸, entendiendo por coloquial el término que designa lo que

⁸ Preferimos el término *coloquial* frente a *informal* porque su uso está más consolidado en la bibliografía española. Véase, por ejemplo, Lorenzo Criado (1971), (1977), Beinhauer (1973), Vigara Tauste (1980), Briz Gómez (1998). Vigara Tauste (1980: 14) resume así la utilización de *coloquial*: “Casi todos los autores están de acuerdo en que con el nuevo término (“coloquial”) se ha venido a designar lo que tradicionalmente se llamaba *estilo familiar* espontáneo y despojado de formalidad”.

tradicionalmente se llama “*estilo familiar* espontáneo y despojado de formalidad.” (Vigara Tauste 1980: 14).

Los discentes de E/LE alcanzan, y en muchos casos perfeccionan, el dominio de la pronunciación, gramática y vocabulario de la lengua meta (anexo I), sin embargo, pueden, en las interacciones con hablantes nativos, ser extremadamente desafortunados en los intercambios comunicativos si carecen del entendimiento de las normas de cortesía. En otras palabras, el mal uso de las normas de cortesía puede ser percibido por el oyente, en vez de como falta del conocimiento del idioma, como señal de hostilidad, desprecio y descortesía. De la misma manera, los discentes tienen que tener conocimiento del contexto, el cual es esencial para la cortesía, tal y como comenta Eelen (2001) cuando argumenta que “la cantidad exacta del tipo de cortesía aplicada en un momento determinado del acto de habla, determinado por normas sociales que estipulan lo que es apropiado para una situación de interacción específica favorece el éxito de la comunicación” (Eelen 2001: 128) ⁹. En otras palabras, la importancia del contexto cultural ofrece un sistema de valores que permite a los interlocutores la interpretación de la cortesía y, por lo tanto, la mejora de los valores comunicativos. Así, por ejemplo, en clase de E/LE, se realizan ejercicios, role-plays y tareas en las que el uso del imperativo con fuerza directiva no supone la amenaza a la imagen de los discentes de E/LE ayudándoles a mejorar su competencia pragmática en la lengua meta.

Como parte importante de nuestro marco teórico destacamos a Brown y Levinson ([1978] 1987) y su Teoría de la Cortesía que argumenta, como idea principal, que los interlocutores salvaguardan la imagen positiva y negativa de la amenaza inherente de algunos actos como, por ejemplo, los actos directivos, los cuales, son actos que amenazan la imagen del oyente imponiendo una obligación

⁹ “Communicative success on the right amount and kind of politeness applied at the right time to the right speech act, as determined by social norms that stipulate what is appropriate for a specific interactional situation” (Eelen 2001: 128)

sobre la libertad de éste. Así, por ejemplo, en los enunciados (19 y 20) el hablante intenta lograr el acuerdo mediante el uso del acto de habla indirecto como estrategia cortés, es decir, sin imponer restricciones al receptor, mientras que en (21 y 22) la aceptación del enunciado por parte del emisor puede ser percibida como impositiva y amenazante contra la imagen pública del oyente.

- (19) Por favor, Becky, ¿podrías dejarme los apuntes de la última clase?
- (20) ¿Podrías traer algo de comida a la fiesta esta tarde? ¿Podrías venir a eso de las 6:00pm?
- (21) Becky, déjame los apuntes de la última clase.
- (22) Becky, trae algo de comida y ven a las 6:00pm

Sin embargo, dependiendo del contexto, los enunciados 19 – 22 podrían percibirse como corteses o descorteses. En otras palabras, Brown y Levinson (1987; 1975) comentan que las estrategias de cortesía no aseguran la negociación del acuerdo en el intercambio comunicativo puesto que existe el riesgo de que el oyente infiera algo diferente de lo que el emisor tiene intención de expresar, por lo que los interlocutores deben desarrollar estrategias que son necesarias para este fin.

Esperamos poder contribuir con nuestro trabajo a apoyar a profesores en el desarrollo de actividades pedagógicas que favorezcan una mayor comprensión de la competencia comunicativa de los discentes de E/LE.

4. Hipótesis de la tesis y objetivos del trabajo

La realización del acto de habla directo de las peticiones conlleva que el objeto ilocutivo (Cap. 2 punto 1.2.2) de este acto de habla se orienta hacia el beneficio del

emisor y suponga un coste para el oyente. En este sentido, el acto de habla directo funciona de la misma manera que el acto exhortativo, ya que el emisor trata de influir en el comportamiento del oyente incitándole a realizar la acción determinada. Desde esta perspectiva, la investigación que se presenta se basa en el objetivo de identificar, analizar y describir los siguientes fenómenos en relación a la percepción de la cortesía por parte de los informantes:

- Examinar la correlación entre el grado de cortesía percibido por los informantes y la presencia o ausencia de actos de habla directos en la petición.
- Estudiar el posible uso de estrategias de cortesía propias de la lengua de partida (inglés) que anulen el uso de actos de habla directos en la lengua meta.
- Identificar los efectos sobre las estrategias de cortesía utilizadas en los factores Poder, Distancia Social y Grado de Imposición, en cuanto que determinan la evaluación del riesgo durante la interacción.

A partir de las conclusiones extraíbles de los análisis, se presentarán una serie de implicaciones prácticas para la enseñanza de la cortesía en ELE, así como una propuesta de unidad didáctica basada en las mismas (Anexo VII).

Como medio de recogida de datos utilizamos las entrevistas (Anexo III) y los cuestionarios (Anexo VI) que ayudarán a interpretar si los discentes de E/LE con nivel A2-B1 poseen el dominio de la lengua meta que les permita situarse y definirse, a través del uso de actos de habla directos, en conversaciones coloquiales en un contexto de aula de E/LE. Desde este punto de vista son importantes los enfoques de Haverkate (1994), Bravo (1996; 1998 y 1999), Placencia (1996; 1998) y Blum-Kulka (1997) entre otros, que argumentan que el

uso de la lengua está directamente relacionado con el contexto cultural en el que se encuentran los interlocutores, es decir, que los aspectos sociales y culturales condicionan el uso de estrategias de cortesía.

Asimismo, consideramos los estudios de Blum-Kulka *et al* (1989) dirigidos hacia los actos de habla de las peticiones y disculpas específicos en diferentes culturas, en el que analiza el uso del lenguaje para realizar determinados actos de habla según las variables sociales y contextuales (Blum-Kulka *et al.* 1989: 5) y los trabajos destacados de Watts *et al.* (1992); Sifianou (1992); Holmes (1995) y Fukushima (2000) como importantes contribuciones a variedades interculturales en los actos de habla de las peticiones y las disculpas.

Brown y Levinson (1987: 68) enumeran cinco estrategias de cortesía (Cap. 1 punto 2.5.4) que pueden llevarse a cabo al realizar el acto de habla y salvaguardar la imagen pública de los interlocutores: “abiertas y directas, sin mostrar cortesía; abiertas e indirectas, mostrando cortesía positiva; abiertas e indirectas, mostrando cortesía negativa; encubiertas y; se evita realizar el acto de habla”.

La información citada por Brown y Levinson nos ayuda a identificar las estrategias apropiadas que ayuden a los interlocutores a proteger la imagen pública; no obstante, nuestro estudio va más allá y pretende comprobar si el uso del acto habla directo de la petición en E/LE se infiere por los aprendientes con la misma fuerza impositiva como si se estuviera realizando el mismo acto de habla en L1 (Cap. 3 punto 1.3) y, como consecuencia, sean excluidos de las conversaciones coloquiales. De esta manera, examinamos aspectos sometidos a la variación cultural, aportando la caracterización sociocultural y comunicativa de la enseñanza de la cortesía en conversaciones informales en clase de E/LE en la que se determinará si las variables de poder, distancia social y grado de imposición (Cap. 1 punto 2.5.3) que determinan que las estrategias de cortesía propuestas por Brown y Levinson (1978, 1987) influyen en el comportamiento de los discentes de E/LE en escoger un tipo determinado de estrategia de cortesía.

5. Limitaciones del estudio

Al tratarse de una investigación en el aula, la limitación más importante que tiene este estudio es que cuenta con una muestra pequeña, la cual no representa la totalidad de la población de discentes de E/LE con nivel A2-B1 (Cap. 5 punto 1.1). Nuestra muestra se limita a 50 participantes, por lo que los resultados no pueden generalizarse y, por lo tanto, no son en modo alguno ni determinantes ni definitivos. No obstante, tal y como Kennedy apunta “no es el tamaño del estudio el que necesariamente determina su relevancia o su importancia en la enseñanza de L2. Incluso estudios pequeños pueden revelar aspectos del uso del lenguaje que pueden asentar las bases para una nueva dirección en la investigación de la enseñanza del lenguaje (Kennedy 1992: 356)¹⁰.

La segunda limitación a nuestro estudio es que el aprendizaje de E/LE en el contexto británico no supone, desde nuestro punto de vista, el contexto adecuado para que los discentes de E/LE puedan practicar, transmitir y comprender intenciones comunicativas que les ayuden a superar las dificultades de la comunicación. Así pues, la progresión que el MCER (Anexo I) para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas ofrece de los niveles A2-B1 es difícil de aplicar en el contexto de aula:

A2 Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.

B1 Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente (MCER, 2002: 116).

¹⁰ “It is not the size of a study which necessarily determines its relevance or importance for language teaching. Even a small study can reveal aspects of language use which could be the basis for whole new directions in research and language teaching” (Kennedy, 1992: 356)

La tercera limitación a nuestro estudio es la imposibilidad de poder grabar intercambios auténticos en el lugar y en el momento oportuno en el que se realiza la petición. Los cuestionarios ofrecen datos que no tienen por qué coincidir con la situación real en el contexto natural.

La cuarta limitación es la no utilización en la recogida de datos del esquema de clasificación de CCSARP de Blum-Kulka. Este método hace referencia a las Pruebas de Complementación del Discurso (Blum-Kulka *et al.* 1989) y consiste en la descripción de una situación comunicativa seguida de, al menos, un turno conversacional, el cual, deben completar los informantes. La realización de este tipo de test hubiera supuesto imponer un esfuerzo suplementario en el conocimiento gramatical de los informantes de nivel A2-B1, teniendo como consecuencias: la disminución de la competencia comunicativa y la desvalorización de la validez y fiabilidad de la investigación. Esto se debe a que los discentes con nivel A2-B1 cuentan con nociones gramaticales limitadas, con un repertorio léxico limitado y con restricciones en los aspectos estructurales como la alternancia modal o la variación temporal en el modo indicativo o subjuntivo (Anexo I). Además, al no tratarse de situaciones verdaderamente “naturales” las respuestas de los informantes podrían estar ausentes de falta de espontaneidad absoluta ofreciendo respuestas estereotipadas del acto de habla requerido.

La quinta limitación es que el tipo de cuestionario utilizado consiste en un formato de elección múltiple que mide los juicios o las percepciones del uso apropiado de las estrategias de cortesía, en vez de la producción de estrategias de cortesía. Tal y como sugiere Hatch (1983)¹¹, la habilidad de los discentes de juzgar cortesía no significa, necesariamente, que los discentes la lleven a cabo en situaciones comunicativas reales. Por lo tanto, para el mejor entendimiento de la

¹¹ “Learner's ability to judge politeness does not necessarily mean what he/she would say in actual communicative situations”. Hatch (1983)

competencia pragmática de los discentes de E/LE en el uso de actos de habla directos como estrategias de cortesía, son necesarias futuras investigaciones en métodos que analicen las intervenciones de aprendientes en situaciones reales.

Las variables sociales consideradas en esta investigación son el estatus y la distancia social entre el emisor y el destinatario, de acuerdo con el modelo teórico de Brown y Levinson (1987). No obstante, hay factores adicionales que juegan un rol importante en la manera en que los actos de habla son formulados por el emisor, como son, el sexo y la edad de los interlocutores. Por razones de limitación de tiempo estas variables no se tienen en cuenta en nuestro estudio.

Es importante resaltar no consideramos comportamientos comunicativos que van más allá de los actos de habla, que son la unidad básica de análisis en el modelo de Brown y Levinson. En esta línea, los escenarios descritos en los cuestionarios no permiten el análisis de elementos extralingüísticos, como son, los gestos, la entonación, el volumen de voz, etc., que inciden en la realización del acto de habla de la petición y que son parte importante en la interpretación y percepción del acto ilocutivo del acto de habla directo. Así, pues, en nuestro trabajo no se analiza la curva melódica, la cual, en opinión de Haverkate es importante para el estudio de la cortesía interpretada más que codificada ya que “una curva melódica creciente refleja la intención del hablante de expresarse cortésmente...” (Haverkate 1994: 197). En otras palabras, la atenuación del enunciado podría obtenerse mediante la reducción de la amplitud de la voz, que podría minorar la carga impositiva que pudiera tener la emisión del enunciado. En esta línea, opinamos que el componente fónico de la lengua permite al emisor atenuar la fuerza ilocutiva del enunciado y, por lo tanto, sería conveniente y necesario desarrollar más la investigación en este campo.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Disciplinas teóricas de la (des)cortesía: Perspectivas pragmáticas de los estudios de la (des)cortesía verbal

1. Cortesía social y cortesía lingüístico-verbal

La cortesía no es un fenómeno natural que existiera antes de la humanidad, sino una cualidad que nos permite disfrutar de las ventajas de la sociedad actual. Desde el punto de vista social la cortesía es identificable en todas las lenguas y culturas, no obstante, difiere dependiendo de las creencias y valores socioculturales de cada cultura. Desde el punto de vista lingüístico, la cortesía no puede clasificarse como innata a la especie humana, sino como parte del desarrollo del lenguaje que necesita del proceso temporal de socialización. Así pues, dentro de la cortesía, por un lado, encontramos diferencias interculturales que se reflejan en la cortesía social y, por otro, diferencias en la función interactiva que se observan en la cortesía lingüístico-verbal.

1.1. La cortesía social

Ehlich (1992) describe que la historia nos muestra como ya desde el antiguo oriente, la antigua Grecia y Roma, y desde la Edad Media hasta el periodo moderno existían unas normas que regulaban el comportamiento¹². Este comportamiento, en opinión de Ehlich, se debe a que (1992: 78) “la acción individual cortés es siempre social debido a la interpretación que la sociedad en su

¹² Para un mayor análisis de la cortesía en la historia ver Ehlich (1992: 82-108)

conjunto tiene de una acción individual¹³.” En otras palabras, Ehlich (1992) reconoce la actividad cortés como actividad social. De estas observaciones se deduce que, socialmente, la cortesía se refleja en la comprensión y entendimiento de ciertas normas sociales que se traducen en reglas de comportamiento dentro de un contexto determinado. De esta manera, la acción cortés se corresponde con comportamientos tolerables y la acción descortés se identifica con comportamientos no aceptables. Dicho de otro modo, la concepción popular y tradicional del término de cortesía hace referencia al cumplimiento de rígidas normas sociales. Así, por ejemplo, Locke (1872), en su libro “*Ladies book of Etiquette and Manual of Politeness*” cita ejemplos de buenos modales para determinadas situaciones sociales¹⁴.

“[...] elude temas que puedan tener una referencia directa con acontecimientos o circunstancias que puedan ser dolorosas.

[...] nunca cuestiones la veracidad de un enunciado dicho en una conversación general.

[...] si tienes la seguridad de que un enunciado es falso y es perjudicial para otra persona, que no está presente, deberías cortés y sutilmente informar al hablante de que se está equivocando, pero si la falsedad no tiene consecuencias, déjala pasar.” (Locke 1897, as cited in Fraser 1990: 220)

De la cita superior se observa que Locke (1897) asume que cada sociedad tiene un modelo de normas sociales más o menos explícitas que prescriben el

¹³ “The individual polite action is always social precisely because of the necessary role played by the social standard in realising it” (Ehlich 1992: 78)

¹⁴ [...] avoid topics which may be supposed to have any direct reference to events or circumstances which may be painful.

[...] never question the veracity of any statement made in general conversation.”

[...] if you are certain a statement is false, and it is injurious to another person, who may be absent, you may quietly and courteously inform the speaker that he is mistaken, but if the falsehood is of no consequence, let it pass.”(Locke 1897, as cited in Fraser 1990: 220)

comportamiento determinado dentro de un contexto conocido, en el que la cortesía social es el proceso que regula el intercambio automático de posición social y actividad social. En la misma línea encontramos a Camilo López, que en su libro “*El libro del saber estar*” muestra parámetros de cortesía social en los que la cortesía está asociada a un determinado estilo de comportamiento en el intercambio comunicativo:

“La gente quiere que le hable de sus problemas. [...] Hable siempre de lo que interesa a sus interlocutores. [...] Deje que sea su interlocutor quien hable más. [...] Muestre respeto a las opiniones del prójimo. [...] Cuando hable con alguien, no empiece discutiendo los puntos en que exista divergencia de criterios. (López 1990: 62)

En relación con lo que explica López podemos deducir, que la actividad individual está limitada a la referencia necesaria de una sociedad estandarizada.

Por otra parte, tal y como hemos señalado, la cortesía social no es un fenómeno natural sino una cualidad que permite disfrutar de las ventajas de vivir en sociedad, y que se rige por unas normas de comportamiento y conducta que la sociedad ofrece a los ciudadanos a través de, por ejemplo, la educación y formación escolar. Según Hernández Flores (2002: 49) “la cortesía, en una de sus posibles acepciones de uso corriente, alude a la actitud considerada socialmente correcta que mantienen las personas en los contactos con otras personas”, en otras palabras, Hernández muestra la cortesía social como la actitud de respeto, amabilidad o trato agradable hacia otros miembros de la sociedad como, por ejemplo, ceder el asiento o ceder el paso a alguien. De este modo, lo que se ajusta a esas normas se considera cortés y lo que no es sancionado como descortés, tal y como indica Escandell (1995):

“Tradicionalmente, la cortesía se había concebido como un conjunto de muestras de respeto o deferencia cuyo uso determina y exige la organización social, de acuerdo con el estatuto relativo de los participantes en la interacción. El conocimiento y el dominio de los principios que regulan la etiqueta conversacional constituía un objetivo central de la educación y era una de las notas distintivas de los buenos modales.” (Escandell 1995: 32)

En este fragmento pensamos que Escandell (1995) menciona la cortesía social como la forma de comportamiento que se enseña en el ámbito escolar. En la misma línea, Escandell (1996) define la cortesía como el “conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad que regula el comportamiento adecuado de sus miembros prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras” (Escandell 1996: 136), en otras palabras, los miembros de una sociedad comparten la *imagen social* que la sociedad establece como predeterminada. Así, por ejemplo, el uso del teléfono móvil en el transporte público como si éste fuera una radio, reposar los zapatos en los asientos contiguos a estilo tumbona o hablar con la boca llena, son considerados como actos descorteses dentro de nuestra norma social.

Siguiendo a Escandell encontramos a Hernández (2002) que en la concepción popular y tradicional del término de cortesía se refiere a “lo normativo que dicta la sociedad” (Hernández 2002: 51), es decir, el comportarse de manera determinada en un contexto determinado en la sociedad en la que vivimos. Así, por ejemplo, en la sociedad española, en un contexto informal, se considera normal que un hombre salude a una mujer mediante dos besos en las mejillas, mientras que en Inglaterra, en situaciones contextuales similares, el saludo se realiza mediante un apretón de manos.

Por su parte, Janney y Arndt (1992: 23) afirman que la función de la cortesía social es “principalmente proporcionar un marco de estrategias estandarizadas

para interactuar en diferentes situaciones sociales”. En otras palabras, la cortesía social es necesaria para mantener la integración fluida con otros miembros del grupo o de la comunidad, de lo que se deduce que los miembros de una comunidad deben comportarse de la manera más o menos predecible para alcanzar una coordinación social en la que puedan mantener intercambios comunicativos. Así, por ejemplo, llamar a la puerta antes de entrar, el inicio de una conversación (saludar) o la presentación de otros individuos que no son conocidos por una de las partes del intercambio comunicativo.

La sociedad ofrece el contexto en el que actúa la cortesía, pero si el contexto social y la sociedad de la que proceden los interlocutores difieren, nuestro comportamiento puede ser inferido como maleducado, antisocial o grosero. En otras palabras, la cortesía social se considera correcta dentro de un grupo social determinado, en situaciones que suelen ser repetitivas y, por lo tanto, lo que se ajusta a esas normas se considera cortés y lo que no se sanciona como descortés, como dice Escandell:

“[...] la cortesía es un efecto que depende decisivamente de los supuestos previos que un individuo haya adquirido sobre cuál es el comportamiento socialmente adecuado; es, por tanto, un tipo particular de efecto contextual [...] para poder decidir si un enunciado resulta cortés o descortés, uno tiene que saber (esto es, tiene que haber aprendido) qué es lo que resulta cortés o descortés en su cultura.”
(Escandell 1998: 15)

Este párrafo me lleva a la reflexión de que Escandell describe la cortesía como una forma de comportamiento universal con diferencias interculturales de las normas vigentes en cada cultura específica, por lo que, la sociedad es importante en la cortesía social y la cortesía social necesita de la sociedad para llevarse a cabo. En otras palabras, cada sociedad posee su propia cortesía social

que la caracteriza como sociedad. Siguiendo esta reflexión, en el ya conocido ejemplo de *Pásame la sal*, la cortesía social se vería amenazada si el comensal se levantara de la mesa, se desplazara hasta donde estuviera el salero, cogiera la sal, se sentara y siguiera comiendo en vez de realizar el acto ilocutivo de pedir la sal; son ejemplos de este tipo los que muestran que las normas sociales describen comportamientos fijos que ofrecen inferencias específicas en determinados contextos situacionales. Así pues, el conocimiento de las normas sociales ofrece, por una parte, un beneficio a los interlocutores del intercambio comunicativo y, por otra, una definición de cortesía, tal y como sugiere Bravo (2005):

“Se puede definir la cortesía como una actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro y que responde a normas y a códigos sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes”
(Bravo 2005: 33-34)

Así, por ejemplo, cuando se expresa un cumplido, un saludo o un agradecimiento, que se deriva de un objeto social general, el interlocutor pretende crear o mantener un ambiente de amabilidad que responde a los códigos sociales de una sociedad determinada.

Bousfield (2008) argumenta que “la cortesía debería, [...] estar basada en cómo los miembros de una sociedad evalúan las normas sociales” (Bousfield 2008: 46)¹⁵. No obstante, Bousfield no explica si los interlocutores que tienen que entender y evaluar las normas sociales pertenecen a la misma cultura, por lo que Bousfield no diferencia entre una posible falta de educación y un estereotipo cultural, tal y como nos muestra Escandell:

¹⁵ “politeness should, [...] be based upon and concern itself with how lay members understand and evaluate the social norms.” (Bousfield 2008: 46)

“Si la comunicación se produce entre miembros de una misma cultura, la ruptura de las reglas se percibe como una falta de educación –tanto si es intencional como no – en la comunicación entre miembros de diferentes culturas, en cambio, suele dar lugar a la formación de estereotipos culturales.” Escandell (1998: 20)

En la cita superior Escandell muestra la división entre la cortesía social y la cortesía lingüística, en otras palabras, la intencionalidad de la percepción de la falta de educación puede ser observada como una amenaza contra la imagen y, por lo tanto, requiere y necesita de la cortesía lingüística para que el intercambio comunicativo se lleve a cabo de forma pacífica. Este tipo de análisis de la cortesía se encuentra dentro del estudio del comportamiento social y, por lo tanto, lo situamos fuera de los análisis más sistemáticos relacionados con el lenguaje. Por este motivo, en este punto, diferenciamos entre cortesía social y cortesía lingüística, centrando nuestro estudio en la cortesía lingüística, y nos apoyamos en trabajos tan destacados como Leech (1983), Brown y Levinson (1978, 1987), Hernández Sacristán (1990), Reyes (1990) y Escandell (1993), que analizan la cortesía en su función lingüístico-verbal más que en su función social. La cortesía lingüística ofrece estrategias en el lenguaje y nos permite reconocer si la interacción en el intercambio comunicativo es exitosa, tal y como Xie (2003) comenta¹⁶:

“Los seres humanos necesitan interactuar de manera constante entre ellos y para ello la cortesía debe tenerse en cuenta para asegurar la interacción exitosa.” (Xie 2003: 811)

¹⁶ “Human beings need to interact constantly with other people, and politeness is one of the things we should bear in mind to ensure smooth and successful interaction.” (Xie 2003: 811)

Así pues, la cortesía lingüística proporciona las estrategias necesarias para evitar vulnerar la imagen social en el intercambio comunicativo y, por lo tanto, preservar la imagen y las relaciones interpersonales.

1.2. La cortesía lingüístico-verbal

Actualmente, la cortesía ha tenido un gran desarrollo en su estudio lingüístico desde que Brown y Levinson (1978, 1987)¹⁷ publicaran su trabajo sobre la cortesía del lenguaje. Kasper (1990: 193) señala que “la cortesía no se convirtió en un objeto de estudio destacado en la pragmática hasta finales de los años setenta” coincidiendo con la publicación de Brown y Levinson. El concepto de cortesía lingüística no es universal y todavía no se ha ofrecido una clara definición del mismo, como sostiene Watts (2003: 9) cuando describe que “la (des)cortesía es un término actualmente difícil, ha sido difícil en el pasado, y en toda la probabilidad, seguirá siendo difícil en el futuro”¹⁸.

La noción de cortesía lingüística no es un tema nuevo dentro de la pragmática. Consta un considerable desacuerdo entre autores en relación a su naturaleza, a la noción de imagen y el modelo de persona (cf. Fraser, 1990). Las primeras aproximaciones teóricas a la cortesía propuestas por Lakoff (1975), Brown y Levinson (1978, [1987]), Fraser y Nolen (1981), se refieren a la cortesía como “una propiedad asociada con una acción voluntaria”. Lakoff (1975) sugiere que “la cortesía se desarrolla por la sociedad para reducir la fricción en la interacción personal”, en otras palabras, la autora identifica la cortesía como un medio para evitar la ofensa y evitar fricciones pero sin llegar a definir que es la

¹⁷ Aunque Brown y Levinson (1987) dedicaran su libro a la cortesía, el concepto nunca llega a ser definido (cf. Fraser, 1990; Watts et al. 1992)

¹⁸ “(im)politeness is a term that is struggled over at present, has been struggled over in the past and will, in all probability, continue to be struggled over in the future” Watt (2003: 9)

cortesía; según Leech (1983), la cortesía es “la evasión de los conflictos estratégicos” (sin aportar una definición de las estrategias) y sugiere que “puede ser medida según los grados de esfuerzo a la hora de eludir una situación conflictiva”. Asimismo, Leech (1983) hace referencia al coste-beneficio de la cortesía que, voluntariamente, nos hace ceder al otro parte de nuestro poder, placer y comodidad. Kasper (1990: 194) coincide con Leech (1983) en que la cortesía nos ayuda a evitar conflictos interpersonales “utilizando estrategias para desactivar el y minimizar el antagonismo”¹⁹; Hill et al. (1986) se refieren a la cortesía como “una de las obligaciones en la interacción humana, cuyo objetivo considera los sentimientos de otros, establece un nivel de comodidad mutuo, y promueve las relaciones”²⁰; Fraser y Nolen (1980) indican que la cortesía es “una propiedad asociada a una acción voluntaria”; Haverkate (1988) la precisa como un “comportamiento racional”; Fraser (1990: 219) argumenta que no existe entendimiento común del concepto de cortesía “...y cómo tenerlo en consideración es verdaderamente un problema”²¹. Según Brown y Levinson (1987: 1) la cortesía “hace posible la comunicación entre partes potencialmente agresivas”, es decir, la cortesía es una función lingüística que preserva la imagen del oyente mediante la mitigación de conflictos a través de maniobras lingüísticas que ayudan a evitar o reducir al mínimo los posibles conflictos; por su parte, Escandell (1995: 33) sugiere que la cortesía es “la estrategia para el mantenimiento del equilibrio de las relaciones interpersonales” mostrando el siguiente ejemplo:

“Se cuenta que, ante las afirmaciones de su interlocutor, que había sostenido que la cortesía era innecesaria y que no era más que aire, un famoso general francés replicó: También una rueda está llena sólo de aire, y sin embargo ese aire sirve para amortiguar los baches del camino...”. (Escandell 1996: 145)

¹⁹ “...using strategies to defuse the danger and minimalise the antagonism” Kasper (1990: 194)

²⁰ “one of the constraints on human interaction, whose purpose is to consider others’ feelings, establish level of mutual comfort, and promote rapport” Hill *et al.* (1986)

²¹ “...and how to account for it is certainly problematic” Fraser (1990: 219)

En otras palabras, la cortesía lingüística ayuda a la actividad conversacional de los interlocutores mediante estrategias comunicativas que son utilizadas durante el intercambio comunicativo.

Todos los autores coinciden en que la cortesía lingüística existe en todas las lenguas y a través de las estrategias lingüísticas es identificable y comparable; por ello la cortesía lingüística puede producir interpretaciones pragmáticas inadecuadas que resultan en intermitencias o incluso en la ruptura del canal de comunicación. En otras palabras, la cortesía lingüística-verbal tiene una doble vertiente: por una parte, sirve para mitigar conflictos y, por otra, los conflictos son causados por el propio lenguaje, es decir, la cortesía afecta a la interacción verbal del contenido proposicional del mensaje expresado.

2. Estudios de la cortesía verbal

No son pocos los investigadores que han demostrado su incentivo por el fenómeno de la cortesía, en cualquier caso, el estudio de la cortesía no provoca mucho interés en el ámbito de la pragmática hasta finales de los años setenta. Las principales bases con las que parten la mayoría de los estudios sobre la cortesía son las máximas de Grice (1975) y la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969, 1975, 1976, 1979).

Dentro de los estudios de la cortesía se distinguen dos marcos representativos: el primero ofrece una perspectiva universal del concepto de cortesía y el segundo ofrece estudios empíricos que se basan en la hipótesis de que la cortesía se interpreta desde la intraculturalidad e interculturalidad. Los primeros (Lakoff 1973, 1975, 1977, 1979; Brown y Levinson 1978, 1987; Leech 1983, 1992) son modificaciones de las teorías clásicas que argumentan que la cortesía deriva de unas normas o principios de comportamiento universales tales como la no

imposición, el ofrecimiento de opciones y la camaradería e intentan determinar la cortesía en términos de *reglas, máximas y estrategias*. Para estos autores la claridad del mensaje y la cortesía son elementos complementarios y, por lo tanto, la formulación indirecta de las peticiones está motivada por la cortesía. Los segundos (Hill et al 1986; Blum-Kulka 1987, 1989, 1992; Matsumoto 1988; Ide 1989; Wierzbicka 1991, 1996) debaten la universalidad de la cortesía y su manifestación lingüística y defienden que el sistema de cortesía anglosajón no puede aplicarse a todas las sociedades y culturas y argumentan que las pautas de comunicación interpersonal, tanto verbal como no verbal, son diferentes en cada sociedad y cultura puesto que los miembros de una sociedad específica aprenden, comparten y desarrollan la práctica de su cultura.

En esta sección nos centramos en los modelos teóricos más relevantes que proponen un análisis de la cortesía verbal desde una perspectiva pragmática. Las teorías de Lakoff (1973, 1975, 1977, 1979), Leech (1983, 2002) y Brown y Levinson (1978, 1987) son primordiales en los trabajos de investigación sobre la cortesía y, por lo tanto, deben ser mencionadas. Brown y Levinson (1978, 1987) constituye el modelo más destacado e influyente de los estudios de la cortesía verbal y servirá como base para llevar a cabo nuestro análisis, dedicándole un mayor espacio que a los anteriores. Asimismo, estudiamos a Haverkate (1994) y su estudio de la cortesía del español peninsular con especial referencia a los actos de habla directos.

2.1. La cortesía como un conjunto de reglas: el modelo de Lakoff

Lakoff (1973) se apoya en las cuatro máximas conversacionales que componen el Principio de Cooperación de Grice (cantidad, calidad, relevancia y modo) cuyo propósito en la conversación consiste en la “la maximización efectiva del intercambio de información” (Grice 1989: 28), en otras palabras, se espera

que en el intercambio comunicativo los interlocutores cooperen para que la comunicación entre ellos sea efectiva.

Lakoff (1973) sugiere que “las normas gramaticales basadas en reglas de tipo morfosintáctico estén apoyadas por normas pragmáticas para explicar el significado comunicativo del enunciado y conocer si se clasifica como bien formado o no” (Lakoff 1973: 296), en otras palabras, es necesario el uso de reglas pragmáticas que dicten si el enunciado está pragmáticamente bien formado, de lo que se deduce que Lakoff (1973) propone la separación entre semántica y pragmática, dónde la regla pragmática es necesaria para que los actos perlocutivos²² puedan ser interpretados por los interlocutores sin tener en cuenta el uso de reglas sintácticas y semánticas. El resultado son sus dos reglas (Lakoff, 1973: 64): *sea claro*; que equivale al Principio de Cooperación de Grice (1975) orientado a la transmisión eficaz de información y *sea cortés*; que se ocupa del mantenimiento de las relaciones sociales, es decir, que expresa las exigencias de la relación interpersonal. Por una parte, estas reglas permiten al hablante transmitir el contenido denotativo del acto de habla para que llegue al receptor con gran claridad; por otra, la claridad del mensaje puede ser disfrazada por la cortesía.

En el intercambio comunicativo las dos reglas son compatibles pero en ocasiones entran en conflicto. Según Lakoff, cuando *la claridad* entra en conflicto con *la cortesía*, en la mayoría de los casos, es *la cortesía* la preferida en la comunicación, como se observa en (1). Lakoff lo argumenta considerando que es “más importante en una conversación el evitar la ofensa que el alcanzar la claridad del mensaje” (Lakoff 1973: 297-298). Sin embargo, *la claridad* puede ser preferida a *la cortesía* como manera de reafirmar y estrechar las relaciones como se observa en (2)

²² Los actos tienen tres aspectos simultáneos: acto locutivo (la enunciación misma), acto ilocutivo (la fuerza convencional asociada a un determinado enunciado, por ejemplo, informar, pedir, aconsejar algo) y acto perlocutivo (efecto causado en el destinatario; actos como persuadir, convencer) (Austin [1962], 1975: 109).

Comparto oficina con Elwyn, un colega británico, desde hace dos años. Elwyn necesita la grapadora que está en mi mesa. El intercambio comunicativo es el siguiente:

(1) E: Can I borrow the stapler, Juan Antonio? / ¿Me puedes prestar la grapadora, Juan Antonio?

J: Yes, sure./ Sí, claro.

Desde mi punto de vista, hubiera apreciado más la utilización del acto exhortativo directo, es decir, el uso de la regla de la claridad:

(2) E: Pass me the stapler, Juan Antonio / Pásame la grapadora, Juan Antonio.

J: Yes, sure. / Sí, claro.

En (1) la claridad del mensaje es disfrazada por la cortesía mientras que en (2) el mensaje es claro y sin ambigüedades, en otras palabras, según la autora, el uso de los actos de habla indirectos produce un enunciado más cortés y menos ofensivo, mientras que el uso de los actos de habla directos se interpreta como un enunciado menos cortés y más agresivo.

Lakoff sub-divide la regla de *ser cortés* en tres sub-reglas²³ (Lakoff 1973: 298):

- No se imponga²⁴ (Don't impose)
- Ofrezca opciones (Give options)

²³ En posteriores desarrollos de su teoría, Lakoff (1975: 65) reformula sus reglas:

Formality: keep aloof; Deference: give options and Camaraderie: show sympathy

²⁴ Supongamos que H es superior a O. En tales casos lo que el hablante quiere decir en realidad es algo como “aunque te estoy pidiendo que hagas esto, la verdad es que tengo el poder necesario para obligarte: lo que pasa es que me comporto como un tipo agradable.” (Lakoff 1998: 263)

- Refuerce los lazos de camaradería (Make A (addressee) feel good – be friendly)

La primera sub-regla²⁵ (no se imponga) se refiere a la distancia y la formalidad entre los interlocutores, y expresa la idea de “no entrometerse en los asuntos de otra persona” (Ibid.: 298), no obstante, no se define claramente lo que quiere decir con “no se imponga” tal y como Sifianou (1992: 22) apunta cuando dice que “Lakoff no define los términos que usa y, por lo tanto, están sujetos a malinterpretación²⁶”. Si relacionamos la no imposición con la distancia entre los interlocutores, los enunciados considerados como corteses son aquellos que contienen mecanismos lingüísticos como formas pasivas y/o expresiones impersonales como en (3).

(3) Dinner is served / la cena está servida

La segunda sub-regla (ofrezca opciones) muestra la disposición de opciones que el hablante ofrece al receptor, es decir, el mensaje que transmite el emisor no tiene que influir en la decisión del receptor, por lo tanto, el receptor tiene más libertad de aceptar o rechazar el acto perlocutivo. En otras palabras, la figura del hablante es central y el oyente sólo adopta “el rol pasivo de intérprete de las intenciones del primero” (Bravo 2005: 22), de esta manera, el hablante mediante, por ejemplo, la entonación, los eufemismos y los condicionales ofrece opciones al oyente para que tome una decisión, como se observa en (4).

²⁵ El siguiente ejemplo propuesto en Fraser y Nolen (1981) alude a la primera sub-regla de cortesía “no se imponga”:

“When you enter a physician’s office, for example, you implicitly extend the right to ask questions about you, your history and your reason for coming. However, on going to a podiatrist you do not expect to be asked questions about your sex life, unless you have negotiated that this is relevant to the examination. (Fraser & Nolen 1981: 94)”

²⁶ Lakoff does not define the terms she uses so that they are susceptible to misinterpretation. (Sifianou 1992: 22)

- (4) a) La verdad que no me encuentro bien.
b) Si yo fuera tú iría al médico en vez de esperar más.

En (3) y (4) las sub-reglas muestran la desigualdad del estatus social o la falta de familiaridad y confianza entre el hablante y el oyente. Sin embargo, con la tercera sub-regla (refuerce los lazos de camaradería) Lakoff persigue que en el intercambio comunicativo los interlocutores se sientan apreciados, en otras palabras, su objetivo es hacer que el oyente se sienta bien mediante la creación de un sentido de igualdad entre ambos interlocutores. Esta regla lleva asociada el sentimiento de camaradería entre el hablante y el oyente que ayuda a evitar malentendidos y consigue que el receptor se sienta estimado. Esta regla se relaciona con el tipo de cortesía que Brown y Levinson (1978, 1987) denominan como *cortesía positiva* y que veremos más adelante.

Es importante para nuestro estudio centrarnos en la tercera sub-regla *reforzar los lazos de camaradería* debido a que, en español peninsular, los lazos de camaradería se ven reforzados con mecanismos lingüísticos del uso del modo imperativo en enunciados exhortativos como se observa en (5).

- (5) Esta tarde doy una fiesta en mi casa. Vente, no me faltes.

Por otra parte, Lakoff (1998: 259) explica que para la aplicabilidad de las reglas “debe considerarse el contexto tanto lingüístico como no lingüísticos en el que se producen los enunciados”. En otras palabras, los interlocutores del intercambio comunicativo necesitan de un contexto conocido para interpretar como corteses enunciados que de otro modo serían incuestionablemente

descortesés. Sin embargo, Turner (1996) comenta que la noción del contexto no queda definida aunque se le dé importancia al mismo²⁷:

[...] a pesar de sus [Lakoff] numerosas llamadas a la importancia del contexto y situación para descripciones lingüísticas, no realiza un intento de teorizar la noción de contexto.” (Turner 1996: 6)

Lakoff considera que las sub-reglas de cortesía que propone son necesarias para dar cuenta de los fenómenos de la cortesía lingüística, no obstante, no propone una explicación clara de cómo los interlocutores acceden al nivel de cortesía requerido en contextos determinados. Por su parte, Sifianou (1992a: 21) afirma que “la cortesía es un fenómeno más amplio y complejo que lo que indica la suma de estas tres reglas” y Brown (1976: 246) afirma que “la intención de Lakoff formalizada en tres reglas adolece de una gran rigidez y constituye la mayor desventaja de su teoría”.

2.2. La cortesía como un conjunto de máximas: el modelo de Leech

Al igual que Lakoff (1973), Leech (1983) se basa en el Principio de Cooperación de Grice (1975) para formular su Principio de Cortesía, el cual se desarrolla a partir de una serie de máximas y sub-máximas necesarias para el estudio del comportamiento comunicativo de los interlocutores. Según Leech (1983), “el Principio de Cortesía puede dar explicación a excepciones aparentes en el Principio de Cooperación y, por lo tanto, debe considerarse como un complemento necesario pero a la vez independiente” (Leech 1983: 80), en otras palabras, Leech argumenta que el Principio de Cortesía ofrece mecanismos

²⁷ “[...] in spite of her [Lakoff] numerous appeals to the importance of context and situation for linguistic description, makes no attempt to theorise the notion of context.” (Turner 1996: 6)

estratégicos dirigidos a reducir o evitar las tensiones en la interacción social, es decir, cooperación y cortesía son factores ampliamente regulativos que aseguran que, “una vez que la conversación está en curso, no seguirá un camino infructuoso o perjudicial” (Leech 1983, 16-17). En este sentido, Kingwell argumenta que “el Principio de Cortesía de Leech esclarece lo que está oscuro en Grice”²⁸ (Kingwell 1993: 395, citado en Fukushima 2003: 33) clarificando la opinión de Leech de que en la comunicación verbal el Principio de Cooperación explica cómo un acto de habla (directo o indirecto) se interpreta, sin embargo, el Principio de Cortesía explica la necesidad de transmitir los enunciados de una manera determinada²⁹:

“El Principio de Cortesía puede ayudar a entender las razones que el emisor tenía para escoger una forma y contenido particular en un enunciado, de cualquier manera no suele ayudar a las intenciones de inferencia del emisor.” (Leech, 1983: 38-39)

En otras palabras, Leech (1983), trata de mantener, modificar o mejorar el equilibrio existente entre los interlocutores, bien para estrechar la relación, o para aumentar la distancia. Además, Leech considera que el Principio de Cooperación y el Principio de Cortesía interactúan al mismo nivel. Sin embargo, si contrastamos el Principio de Cooperación y el Principio de Cortesía comprobamos que el primero permite al participante de la conversación comunicarse, asumiendo que el otro participante está siendo cooperativo, mientras que el segundo, “mantiene el equilibrio social y las relaciones amigables que nos permiten asumir

²⁸ “Leech’s Politeness Principle clarifies what is obscured in Grice...” Kingwell (1993: 395), citado en Fukushima (2003: 33)

²⁹ “Thus the Politeness Principle may help to understand the reasons S had for choosing the particular content and form of what he said, but usually does not help to infer S’s intentions.” (Leech, 1983: 38-39)

que nuestro interlocutor está siendo cooperativo desde un primer momento” (Leech 1983: 82). Estas observaciones me llevan a la reflexión de la importancia de que los dos Principios son esenciales para que el intercambio comunicativo se lleve a cabo de manera fructífera, sin permitir que se desvíe hacia la ineffectividad y el desorden.

Leech (1983) distingue entre *cortesía relativa*, y *cortesía absoluta*. En la cortesía relativa, el autor reconoce ser consciente de que “las personas usan habitualmente la cortesía en un sentido relativo” (Leech 1983: 146). Esto es, Leech considera como relativo los enunciados que se usan en contextos determinados, es decir, aquellos que son considerados típicos o normales por los interlocutores. De esta manera, la cortesía relativa puede variar dependiendo del contexto, situación cultural y comunidad lingüística, mientras que la cortesía absoluta se caracteriza por ser extremista, entendiendo por extremista como provista de dos extremos, uno positivo y otro negativo; en el positivo se encuentran locuciones inherentemente corteses como, por ejemplo, los ofrecimientos mientras que en el negativo, se sitúan locuciones inherentemente descorteses como, por ejemplo, las órdenes. De esta manera, Leech (1983), explica que lo indirecto tiende a ser más cortés debido a que incrementa el grado de opcionalidad, de lo que se deduce que cuanto más indirecta es la locución, menor tiende a ser su fuerza perlocutiva y, por lo tanto, el grado de imposición sobre el destinatario disminuye.

Siguiendo su línea de análisis, Leech desarrolla un conjunto de principios conversacionales que están relacionados por medio de las funciones que desempeñan y que se agrupan bajo dos conceptos: la retórica interpersonal y la retórica textual (Leech 1983). Estas retóricas se conciben como un conjunto de principios conversacionales, en las que cada principio ofrece un conjunto de máximas que determinan las estrategias que los participantes emplean en la interacción comunicativa.

Leech (1983: 16) divide la retórica interpersonal en tres sub-retóricas que denomina Principios; Principios que se complementan, que poseen el mismo status y que engloban a la cortesía. Las tres sub-divisiones que Leech menciona para la retórica interpersonal son: a) el Principio de Cooperación de Grice³⁰ y sus máximas que mantiene y ratifica; b) el Principio de Cortesía y sus seis máximas: tacto, generosidad, aprobación, modestia, acuerdo y empatía, que se mencionan más adelante, y c) el Principio de Ironía que consiente al emisor poder ser descortés, aunque simulando ser cortés, en el intercambio comunicativo y que permite al oyente inferir la ofensa del emisor a través de una implicatura, entendiendo por implicatura una inferencia pragmática, más que semántica, en la que el emisor implica, sugiere o quiere decir aquello que difiere de lo que se comunica literalmente.

³⁰ Las máximas conversacionales del Principio de Cooperación de Grice son:

Cantidad: Haga que su contribución sea lo más informativa posible en cuanto se requiere para los propósitos del intercambio / No haga su contribución más informativa de lo que sea necesario

Calidad: Trate de que su contribución sea verdadera / No diga aquello que cree que es falso / No diga aquello para lo cual carece de pruebas suficientes

Relevancia: Haga que su contribución sea relevante

Modo/Manera: Sea perspicuo / Evite la oscuridad / Evite la ambigüedad / Sea breve / Sea ordenado (Grice, 1998: 107) (Grice 1975: 45-46)

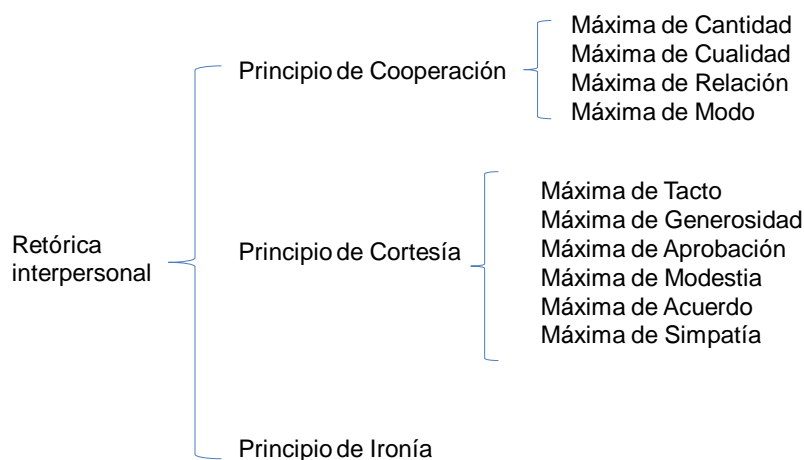


Tabla 1: Las máximas de Leech. Leech (1983: 132)

En su conjunto, la retórica interpersonal y la textual ayudan al mantenimiento del equilibrio social y las relaciones amistosas, aspectos sociales del proceso comunicativo (Principio de Cortesía), mientras que el Principio de Cooperación y sus máximas se orientan más hacia la estructura cognitiva del intercambio comunicativo, que presupone que los interlocutores están siendo cooperativos.

Como hemos mencionado, Leech (1983), en su Principio de Cortesía, formula seis máximas por medio de las cuales es posible regular la fuerza pragmática y el grado de cortesía de los enunciados. La elección de una u otra máxima está en relación con el coste-beneficio de la misma y el incumplimiento de las máximas resulta en un acto descortés o no cortés. A continuación se exponen las máximas de Leech:

- “Máxima de tacto (en actos impositivos y comisivos)
- (a) Minimizar el coste para el otro [(b) maximizar el beneficio para el otro]
- Máxima de generosidad (en actos impositivos y comisivos)

- (a) Minimizar el beneficio propio [(b) maximizar el coste propio]
- Máxima de aprobación (en actos expresivos y asertivos)
- (a) Minimizar las críticas de la otra persona [(b) maximizar los elogios hacia otra persona]
- Máxima de modestia (en actos expresivos y asertivos)
- (a) Minimizar el elogio a uno mismo [(b) Maximizar las críticas a uno mismo]
- Máxima de acuerdo (en actos asertivos)
- (a) Minimizar el desacuerdo entre uno mismo y el otro [(b) maximizar el acuerdo entre uno mismo y el otro]
- Máxima de simpatía o empatía (en actos asertivos)
- (a) Minimizar la antipatía entre uno mismo y el otro [(b) Maximizar la simpatía entre uno mismo y el otro].” (Leech 1983: 132)

Las cuatro primeras máximas se agrupan en parejas de actos de habla que implican escalas bipolares, entendiendo por bipolar escalas de coste-beneficio y de elogio-crítica; por ejemplo, actos de habla impositivos y comisivos, para el coste-beneficio y actos de habla expresivos y asertivos para elogio-crítica. Las dos restantes se relacionan con escalas unipolares.

Leech (1983: 133) afirma que “no todas las máximas y sub-máximas tienen la misma importancia” así, por ejemplo, la máxima de tacto y la máxima de aprobación se consideran más importantes que la de generosidad y modestia, dando a entender que el modelo de cortesía de Leech tiene mayor énfasis en los otros que en uno mismo. No obstante, Leech (1983: 150) no argumenta qué tipo de máximas se aplica a cada cultura, aunque informa sobre el comportamiento de determinadas culturas y, por defecto, el tipo de máxima que se emplea.

Leech (1983: 150) argumenta que algunas culturas orientales (china y japonesa) valoran la Máxima de Modestia; en las culturas mediterráneas se valora la Máxima de Generosidad por encima de la Máxima de Modestia; en las sociedades anglófonas predomina la Máxima de Tacto y el Principio de Ironía. En este sentido, Leech (1983) sostiene que la Máxima de Tacto es la mayor restricción sobre las conductas comunicativas en sociedades anglosajonas, según la cual, la cortesía está dirigida de manera más pronunciada hacia el *otro* que hacia el *yo*. Además, según Leech, en el supuesto de que dos culturas difieran en la interpretación de las buenas maneras de una acción o expresión, no se debe a que tengan máximas diferentes, sino a que poseen un distinto predominio de cada una de ellas.

De acuerdo con Leech (1983: 123), sus máximas se miden en términos de escalas pragmáticas que están centradas en la figura del emisor y que ayudan a los interlocutores a medir el grado de cortesía en los intercambios comunicativos:

- La escala de coste-beneficio
- La escala de opcionalidad
- La escala de indireccionalidad / indirección

En la escala de coste-beneficio, Leech busca el equilibrio social en la interacción y en su relación coste-beneficio, según la cual, una acción es intrínsecamente más “descortés” cuanto mayor es el coste para el destinatario y menor su beneficio y una acción es más “cortés” cuanto mayor es el coste para el emisor y mayor el beneficio para el oyente. En otras palabras, Leech argumenta, como se observa en la figura 2, que los grados de conflicto se determinan en la escala de coste-beneficio, debido a que “las ilocuciones indirectas tienden a ser

más corteses (a) debido al grado de opcionalidad y (b) cuanto más indirecta es la ilocución, más limitada y vacilante tiende a ser su fuerza” (Leech 1983: 108)³¹.

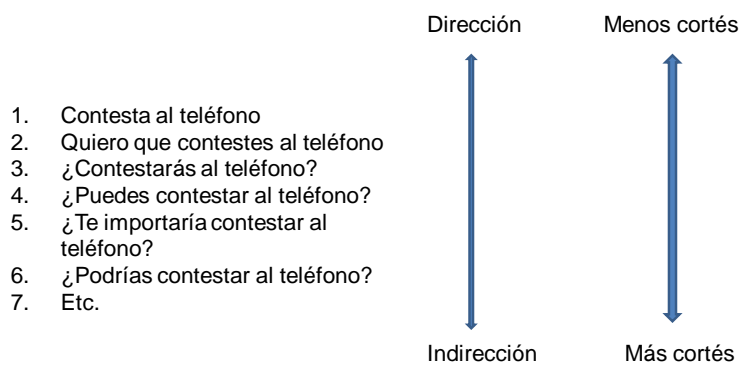
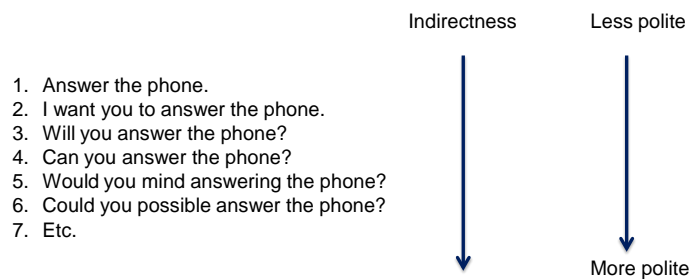


Figura 2: Grados de conflicto que determinan el coste-beneficio.
 Leech (1983: 108)



(Leech 1983: 108)

Figura 2 Grados de conflicto que determinan el coste-beneficio

³¹ “Indirect illocutions tend to be more polite (a) because they increase the degree of optionality, and (b) because the more indirect a illocution is, the more diminished and tentative its force tends to be” (Leech 1983: 108)

En la escala de opcionalidad el nivel de cortesía lo determinan las opciones o alternativas que el hablante ofrece al oyente. En otras palabras, los actos ilocutivos indirectos ofrecen opciones aumentando el nivel de cortesía; así cuanto más directo sea el acto ilocutivo, menor es el grado de opciones y, por lo tanto, la cortesía disminuye.

En la escala de indirección el nivel de cortesía depende de si el acto de habla se formula de manera directa o indirecta, correspondiendo el mayor grado de cortesía al acto de habla más indirecto.

Leech continúa su estudio y añade dos nuevas escalas relevantes para la cortesía: “la escala de poder o autoridad y la escala de distancia social” (Leech 1983:126). La primera escala se refiere a la relación jerárquica entre el hablante y el oyente, en otras palabras, mide el grado de distancia con respecto al poder o autoridad que el interlocutor tiene sobre el otro. La segunda escala representa la distancia horizontal entre los interlocutores, es decir, describe el grado de solidaridad entre los participantes del intercambio comunicativo. Estas dos escalas, utilizadas por Brown y Levinson (1978: 79-89), son nombradas por Brown y Gilman en los parámetros de “Poder” y “Solidaridad” (Brown y Gilman 1960: 261) para determinar el grado de familiaridad y respeto según la utilización de ciertos pronombres, por ejemplo en la utilización de *tú* y *usted* en el caso del español peninsular.

Estas observaciones me llevan a la reflexión de que cuanto mayor es el coste para el destinatario más indirecta será la formulación del acto de habla y cuanto menor es el coste para el oyente será más directa. No obstante, Sifianou señala que “la distinción establecida por Leech es interesante pero en cierta medida arbitraria, ya que resulta imposible definir una acción como intrínsecamente descortés fuera de su contexto cultural o incluso situacional” (Sifianou 1992: 29). Por su parte, Wilson (1989) señala que “el uso de imperativos cuando tiene lugar

en situaciones en las que la diferencia de poder entre hablante y oyente se reconoce institucionalmente no resulta descortés” (Wilson 1989: 56-57)

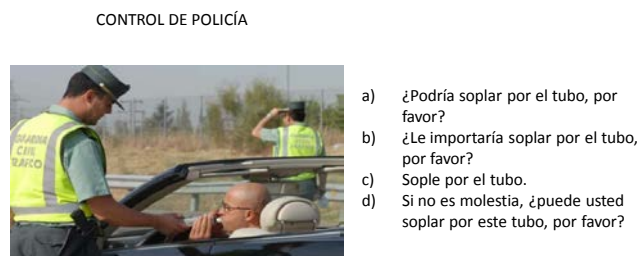


Figura 3. Poder social y uso del imperativo

Sifianou (1992) cuestiona que una acción se defina como intrínsecamente descortés fuera de una situación contextual definida, es decir, ¿en qué sentido son las órdenes siempre intrínsecamente descorteses? La figura 3 nos ofrece un contexto definido en el que el acto de habla directo “*sople por el tubo*” no se percibe como un acto de habla que vulnere la imagen pública del oyente. No obstante, si el enunciado fuese realizado usando la forma informal de la segunda persona del singular del modo imperativo “*sopla por tubo*” podría ser inferido por el oyente como descortés. Por otra parte, en un contexto similar, pero en una autovía británica, el enunciado emitido por el oficial de policía británico sería más indirecto, realizándose la petición a través de una pregunta como en (6).

- (6) Would you mind breathing into this, sir? / ¿No le importaría soplar por aquí, señor?³²

³² Ejemplo obtenido del programa de televisión británico de la BBC “cops”.

En relación con lo expuesto, Sifianou parte de la idea de que el contexto maximiza o minimiza la orden y hace posible convertir al acto de habla directo en un acto de habla institucionalizado, en otras palabras, un acto de habla que fuera de contexto puede ofrecer interpretaciones diferentes. De esta manera, Sifianou nos acerca a Sperber y Wilson (1989) y su teoría de la relevancia que argumenta que la fuerza ilocutiva depende tanto de la forma lingüística como del contexto, entendiendo por contexto “el subconjunto particular de supuestos que el oyente utiliza para la interpretación de un determinado enunciado” (Escandell 1998: 13). La teoría de la relevancia ayuda a explicar el mecanismo ostensivo-inferencial que se pone en funcionamiento en el transcurso de cualquier intercambio comunicativo y, de manera especial, en el intercambio de los denominados “actos indirectos” lo que permite al emisor la posibilidad de atribuirle al acto la intención ilocutiva distinta de la original. Esto lleva a la reflexión de que la emisión de un enunciado, dentro de un contexto determinado, posee una realidad interna, entendiendo por realidad interna la interpretación que el oyente realiza de una parte particular del enunciado que se encuentra dentro de un conjunto total de supuestos. En esta línea, Kaul de Marlangeon (2006: 255-256) coincidiendo con Culpeper (2005), Kienpointer (1997) y Fraser (1990) apunta que los actos inherentemente descorteses no existen, sino que dependen del contexto en el que son empleados. Esto nos conduce a pensar que, si comparamos el ejemplo 6 con la figura 3 podría observarse que, según Sperber y Wilson (1989), la cortesía depende de los supuestos previos que el individuo haya adquirido en relación a un comportamiento adecuado y a un tipo particular de efecto contextual. En otras palabras, para saber si el enunciado es cortés o no cortés el hablante debe saber lo que resulta cortés o descortés en la cultura en la cual se emite el enunciado.

Volviendo a Leech (1983) y centrándonos en la máxima de coste-beneficio, el autor establece una clasificación general de intenciones en cuatro categorías principales: competitivas, sociables, colaborativas y conflictivas.

Competitivos: El objetivo ilocutivo compite con el objetivo social. Por ejemplo: ordenar, preguntar, demandar, pedir.

En otras palabras, son acciones que entran en conflicto con la cortesía e implican algún tipo de coste para el destinatario, debido a que el emisor pide a su interlocutor que lleve a cabo una determinada acción.

Sociables de camaradería: El objetivo ilocutivo coincide con el objetivo social. Por ejemplo: ofrecer, invitar, saludar, agradecer, felicitar.

Dicho de otro modo, son acciones que apoyan la cortesía y suponen un beneficio para el destinatario y un coste para el emisor.

Colaborativas: El objetivo ilocutivo es indiferente al objetivo social. Por ejemplo: afirmar, informar, anunciar, instruir.

Es decir, son acciones prácticamente indiferentes a la cortesía, pues no existe equilibrio claro entre coste y beneficio para los interlocutores.

Conflictivos: El objetivo ilocutivo discrepa con el objetivo social. Por ejemplo: amenazar, acusar, insultar, reprimir. (Leech 1983:104)³³

³³ **Competitive:** The illocutionary goal competes with the social goal; *eg* ordering, asking, demanding, begging.

Convivial: The illocutionary goal coincides with the social goal; *eg* offering, inviting, greeting, thanking, congratulating.

Collaborative: The illocutionary goal is indifferent to the social goal; *eg* asserting, reporting, announcing, instructing.

Conflictive: The illocutionary goal conflicts with the social goal; *eg* threatening, accusing, cursing, reprimanding. (Leech 1983:104).

Son acciones dirigidas frontalmente contra el mantenimiento de la relación entre los interlocutores. La cortesía relativa es inoperante, destruyéndose las relaciones existentes.

Opinamos que, aunque el modelo de cortesía de Leech ha realizado importantes contribuciones a la teoría de la cortesía, el mayor problema se halla en que sin una descripción empírica de la cortesía y un modelo teórico más preciso el número de máximas puede extenderse *ad infinitum* (Brown y Levinson 1987; Fraser 1990; Haverkate 1994; Watts 2003).

2.3. La cortesía como un contrato: el modelo de Fraser

Fraser (1990) reconoce la importancia de la noción de imagen de Goffman (1967) y al igual que Leech (1983) y Lakoff (1973) parte del principio de Cooperación de Grice (1975) para presentar su modelo. Con estas bases, Fraser (1990) muestra la noción de cortesía como un Contrato Conversacional. El autor opina que en la conversación “cada parte trae un entendimiento de un conjunto inicial de derechos y obligaciones [...] que determinará lo que los participantes esperan de cada uno” (Fraser 1990: 232). Dicho de otro modo, los interlocutores del intercambio comunicativo son conscientes de que la comunicación está sometida a una serie de factores condicionantes de los interlocutores.

En esta línea, el autor señala que los derechos y las obligaciones pueden ser renegociados durante el curso de la conversación porque el contexto así podría exigirlo. Esto lleva a la reflexión de que la cortesía se interpreta a partir de lo esperado en cada situación; situación que es previamente conocida por los hablantes pues comparten las mismas normas sociales, es decir, los interlocutores forman parte de una cultura y sociedad determinada. Estas afirmaciones nos conducen a pensar que Fraser establece una relación intrínseca – entendiendo por

intrínseca como algo esencial del proceso comunicativo – entre el contrato conversacional y la cortesía, concibiendo la cortesía como la no violación de los derechos y obligaciones del contrato conversacional, tal y como expone Fraser³⁴:

“Dada la noción del contrato conversacional, podemos decir que una locución es cortés, en el sentido de que el hablante, a juicio del oyente, no ha violado los derechos u obligaciones vigentes en ese momento en que la profiere”. (Fraser 1980: 343-344)

La cita anterior nos lleva a considerar la distinción entre cortesía *codificada* y cortesía *interpretada* (Briz 2004). En la primera, las intervenciones corteses están, de manera parcial, convencionalizadas en la lengua, por lo que, como indica Briz (2004: 72), “un alto grado de convencionalización o codificación restringe las posibilidades de interpretación”, en otras palabras, la cortesía *codificada* está regulada y sometida al grupo sociocultural. Por su parte, los usos fónicos y prosódicos atenuadores corresponden a situaciones de cortesía *interpretada*. Así, por ejemplo, según Fraser y Nolen (1981), “el hablante que insiste en hablar sin claridad, interrumpiendo, cambiando el idioma o quizá silbando a su perro cuando el otro está hablando está violando los términos generales del contrato conversacional y es visto por el oyente como descortés” (Fraser y Nolen 1981: 96)³⁵. Dicho de otro modo, ser cortés se entiende en términos de lo apropiado para una situación, ajustándose al contrato conversacional. Por su parte, la ausencia de las formas/obligaciones convencionales – entendiendo por formas/obligaciones convencionales el uso de un código inteligible, (hablar un idioma común con una prosodia entendible y hablar de manera seria) el conocimiento y respeto de los

³⁴“Given this notion of the conversational contract, we can say that an utterance is polite, to the extent to which the speaker, in the hearer’s opinion, has not violated the rights or obligations which are in effect at that moment.” (Fraser 1980: 343-344)

³⁵ “The speaker who insists in speaking unclearly, interrupting, switching language or perhaps whistling for his dog while the other is speaking is violating general terms of the conversational contract and is viewed by the hearer as impolite.” (Fraser y Nolen. (1981: 96)

turnos conversacionales y formas de tratamiento (por ejemplo, un niño no está autorizado a mandar a que sus padres hagan algo) y el uso de una tonalidad y voz apropiado al intercambio comunicativo (hablar bajito en edificios públicos) – donde se espera que se presenten, es decir, en contextos de uso, equivale a una violación del contrato conversacional y, por lo tanto, son interpretadas como descortesías.

De este modo, ser cortés no implica tener que hacer que el receptor se sienta bien, según las máximas de Lakoff o Leech; tampoco supone tener que conseguir que el receptor no se sienta mal, al estilo de las estrategias de Brown y Levinson, simplemente supone llevar a cabo el discurso según los términos y condiciones que todo ser racional puede inferir en el momento en el que nos comunicamos con nuestro interlocutor. Por lo tanto, no se trata de que determinados enunciados pudieran considerarse como (des)cortesías, ni que específicos actos de habla pudieran catalogarse según esa disyuntiva³⁶:

“Ningún enunciado es inherentemente cortés o descortés. Normalmente tomamos ciertas expresiones como descortesías, sin embargo, no son las expresiones sino las condiciones bajo las cuales se usan que determinan la acción juzgada de la cortesía” (Fraser y Nolen, 1981: 96)

En otras palabras, Fraser y Nolen (1981) dan a entender que las obligaciones de los interlocutores se ven afectadas por las situaciones y contextos determinados que forman parte del intercambio comunicativo dentro de un determinado grupo

³⁶ “No sentence is inherently polite or impolite. We often take certain expressions to be impolite, but it is not the expressions but the conditions under which they are used that determines the judgment of politeness” (Fraser y Nolen, 1981: 96)

sociocultural. Por lo tanto, según Fraser (1990) son los interlocutores los que pueden ser (des)corteses³⁷:

“...los enunciados no son *ipso facto* corteses, como tampoco lo son los idiomas. Son solo los interlocutores quienes son corteses, y entonces solo si sus enunciados reflejan una adherencia a sus obligaciones que llevan a cabo en una conversación específica”
(Fraser 1990: 233)

Así, por ejemplo, el autor (Ibid. 1990: 233) expone que la oración “¿*Te gustaría ayudarme hoy?*” utilizada como una exhortación indirecta es más deferente que “*Ayúdame hoy*” porque expresa simbólicamente la mayor estima en la que el emisor tiene al receptor, al ofrecerle lingüísticamente la posibilidad de llevar a cabo o no la exhortación.

Fraser termina su exposición señalando que, por una parte, todavía existe falta de acuerdo entre los investigadores a la hora de definir el concepto de cortesía y su ámbito de acción y, por otra, que la noción de cortesía difiere de la de deferencia, tacto y civismo y, por lo tanto, necesitaría de serias consideraciones. Thomas (1995) opina que el modelo de Fraser es un modelo muy superficial en comparación con el de Leech (1983) y el de Brown y Levinson (1987 [1978]) y que sería difícil saber cómo funcionaría en la práctica.

³⁷ “...sentences are not *ipso facto* polite, nor are languages more or less polite. It is only speakers who are polite, and then only if their utterances reflect an adherence to the obligations they carry in that particular conversation.” (Fraser 1990: 233)

2.4. El modelo de Haverkate

Haverkate (1983, 1994) realiza uno de los primeros trabajos sobre el español y su aproximación pragmalingüística centrándose, principalmente, en el análisis de la cortesía comunicativa española y su contraste con la holandesa. En su estudio establece una tipología de los dos componentes que propugnan la base teórica de nuestro estudio: la cortesía y los actos de habla; los últimos son discutidos más adelante. Haverkate (1994) toma como base los actos de habla de Searle (1969), las máximas conversacionales de Grice (1975), la distinción que efectúan Brown y Levinson (1987) entre culturas de cortesía negativa y culturas de cortesía positiva y las sub-reglas de Lakoff (1975) según las cuales, para Haverkate (1994), la cortesía negativa se manifiesta a través de la sub-regla “no impongas”, ofreciendo opciones al interlocutor e indicando opciones y la cortesía positiva a través de la sub-regla “haz que tu interlocutor se sienta bien, sé amable.”

El autor asevera, desde un punto de vista intercultural, que sí se puede hacer “una división general o incluso universal entre culturas de cortesía positiva y culturas de cortesía negativa” (Haverkate, 2003: 60). En la misma línea, Sifianou (1992) afirma que la cultura griega está orientada hacia la cortesía positiva, mientras que en la inglesa predominan las normas de la cortesía negativa. Lorenzo-Dus (2007) afirma que “[...] estudios sobre el español peninsular han caracterizado, en su conjunto, a España como una cultura de cortesía positiva” (Lorenzo-Dus 2007: 166). Wierzbicka (1985) y García (1989) expresan que mientras que la cortesía inglesa está orientada hacia la imagen negativa, la cortesía española valora en mayor medida la imagen positiva, en otras palabras, mientras que en las sociedades anglosajonas el énfasis recae en la autonomía personal, en las hispánicas se le da mayor importancia a la necesidad que tiene todo individuo de sentirse parte de un grupo.

Por su parte, Carrasco (1999) afirma que la sociedad española tiende al igualitarismo y a la proximidad, es decir, a minimizar la relación de poder y la distancia social, por lo que, “esta sociedad [la española] (...) utiliza con más frecuencia que otras [sociedades] las estrategias de cortesía positiva y actos de habla directos” (Carrasco 1999: 32). Hickey (1991) afirma que “postulamos que los españoles son más tolerantes, o menos sensibles, a las intrusiones en su privacidad, a su noción de territorio, a sus derechos físicos y a su habilidad para hacer lo que les guste” (Hickey 1991: 4)³⁸, en otras palabras, en sociedades en las que predomine el acercamiento y la solidaridad podría sobreentenderse el derecho a reducir la libertad de acción del interlocutor que tiene como consecuencia el refuerzo de la solidaridad intergrupala y los lazos de camaradería.

Haverkate (1994, 2003) reafirma y consolida la postura ya mencionada al asegurar que “la cortesía española forma parte de la clase de las culturas en las que la cortesía positiva constituye el centro de gravedad” (Haverkate, 2003: 70), entendiendo por “clase de culturas”, “las culturas mediterráneas en las que predomina la etiqueta de imagen positiva y cortesía positiva a diferencia de la cultura anglosajona en las que prevalece la imagen negativa y la cortesía negativa”³⁹ (Haverkate 1994: 56), en otras palabras, las diferencias interculturales repercuten en la función interactiva de una cultura específica.

Haverkate (1994) explica que la sociedad posee comportamientos corteses que permiten mantener un mínimo de armonía entre los miembros pero con variantes culturales que varían de una sociedad a otra. De esta manera, en su análisis, Haverkate (1994) defiende que los nativos españoles no preservan intacto el territorio individual sino que prevalece la vertiente impersonal y el ser aceptado por los otros, siendo preferible el uso de estructuras de cortesía positiva, en las

³⁸ “we postulate that Spaniards are more tolerant of, or less sensitive to, intrusions on their privacy, their notional territories, their physical rights and their ability to do what they like” (Hickey 1991: 4)

³⁹ La terminología de cortesía positiva y cortesía negativa no debe conducir a juicios equívocos. No debe interpretarse que la cortesía negativa es ser descortés y la cortesía positiva el ser cortés.

que, los actos de habla directos son más frecuentes. Por su parte, los nativos ingleses valoran la privacidad y la individualidad, los principios de no imposición y de distancia, que se ven reflejados en el uso de actos de habla indirectos.

Haverkate (1987, 1990, 1994) argumenta que la cortesía representa una forma de comportamiento humano que requiere de la selección de determinadas estrategias convencionales que dependen del balance coste-beneficio que una determinada acción pudiera ocasionar a los interactuantes. De esta manera, Haverkate (1994) hace una “valoración del balance coste-beneficio”, es decir, del coste verbal y del beneficio interactivo, entendiendo como coste verbal, la energía que el interlocutor tiene que invertir en la realización de la acción pedida y; por beneficio interactivo, el favorecimiento cordial de las interacciones que los interlocutores tienen en la situación comunicativa. Por lo tanto, el hablante elegirá la estrategia de cortesía que suponga el menor coste verbal y el mayor beneficio interactivo.

Haverkate enfatiza que “la cortesía no es propia de determinadas clases de oraciones, sino de locuciones en una situación comunicativa específica” (Haverkate, 1994: 38) y pone el ejemplo del imperativo que, dependiendo de la situación y el contexto, puede interpretarse como una exhortación cortés y, por lo tanto, beneficiar al oyente (7 y 8). En otras palabras, el uso de actos de habla directos podrían producir efectos de cortesía positiva si tienen la finalidad de inducir al oyente a que actúe por su propio bien, reforzando la forma exhortativa como representativa de una cultura orientada hacia la solidaridad.

(7) Vente con nosotros que lo pasarás bien.

(8) Pasa y siéntate. Ponte cómodo.

Además, Haverkate argumenta que es importante la interpretación que pudiera hacer el oyente para que el enunciado pueda ser percibido como cortés o descortés:

“Hay que tener en cuenta que la interpretación de la cortesía o descortesía es siempre la interpretación del interlocutor; es él quien juzga el efecto perlocutivo del acto de habla independientemente de la intención comunicativa del hablante.” (Haverkate 1994: 49)

Este párrafo nos lleva a la reflexión de que un discente de E/LE, además de aprender la lengua meta y ser evaluado de las formas gramaticales y conjugaciones verbales (Anexos IV-V) necesitaría tener conocimiento de las normas sociopragmáticas que determinan el uso los actos de habla (Anexo VII). Aprender una lengua extranjera supone también asimilar ciertas normas pragmáticas de uso en la percepción e interpretación de enunciados. Para ilustrar este punto, Haverkate (1988b: 392) propone como ejemplo las diferencias en las normas sociopragmáticas entre el español, el holandés y el sueco con relación al acto de agradecer. Así, mientras que en Holanda se consideraría una grave descortesía no dar las gracias al camarero que sirve al cliente, en España no sucede lo mismo.

Haverkate es de la opinión que “las normas de cortesía determinan el estilo de la interacción verbal, pero no afectan al contenido proposicional de lo que se comunica (...) expresar cortesía no es un acto autónomo; es un acto que se efectúa como sub-acto del acto de habla” (Haverkate 1994: 15), en otras palabras, la cortesía no es una acción separada, sino que está integrada en toda la acción verbal y, por eso, se considera como un sub-acto del acto de habla. Según Haverkate, estos sub-actos son actos opcionales que sirven de soporte al acto ilocutivo central. Así, un ejemplo como *¿puedes pasarme la sal?*, difícilmente se

entendería como una pregunta que pudiera contestarse con un *sí* o *no*, sino que se concibe como una petición no explícita, en las que las normas de cortesía determinan el estilo de la interacción verbal sin afectar al contenido proposicional de lo que se comunica, en este caso “*pasar la sal*”.

Haverkate lleva a cabo un modelo de cortesía verbal que relaciona los principios sociales y su incumplimiento en el que “ningún hablante, cualquiera que sea su lengua materna, es capaz de expresarse de forma neutra” (Haverkate 1994: 17), es decir, la cortesía o está presente o está ausente, sin que haya un término medio y en el que “la cortesía representa un tipo de comportamiento regido por principios de racionalidad” (ibid., 38). De esta manera, los enunciados que vayan en perjuicio del oyente, amenazando su imagen, serán considerados descortesés y los enunciados que favorezcan al oyente, preservando su imagen, serán considerados corteses. No obstante, y para englobar la importancia de Haverkate en nuestro estudio, el autor identifica una serie de rasgos que permiten establecer el grado de cortesía del acto exhortativo; por ejemplo, la entonación (9) o el uso de elementos lingüísticos tales como vocativos, interjecciones, etc., (11)

(9) ¡Abre la ventana!

(10) ¡ABRE LA VENTANA!

(11) ¡Anda, abre la ventana!

Así, por lo tanto, en (9) la percepción del acto exhortativo pudiera no considerarse como amenazante a la imagen pública, mientras que en (10) podría existir la vulneración de la imagen del oyente. Por su parte, en (11) se observa cómo elementos lingüísticos suavizan la fuerza impositiva del verbo. En otras

palabras, los actos exhortativos⁴⁰ tienen la posibilidad de expresarse mediante recursos lingüísticos cuya función es la de atenuar el acto exhortativo y la ilocución performativa.

2.5. El modelo de Brown y Levinson

El modelo de Brown y Levinson (1987[1978]) es la más importante referencia teórica que explica los procesos en el intercambio comunicativo y supone la construcción de un modelo general de cortesía⁴¹ basado en la conducta humana y, en particular, en la interacción comunicativa con los demás. La teoría de Brown y Levinson supone el inicio de una larga serie de estudios pragmáticos que tratan de explicar el rol de la cortesía en la comunicación. Brown y Levinson (1987[1978]) cubren una amplia área de teorías sociolingüísticas, combinan el Principio de Cooperación de Grice (1975) ocupándose de los aspectos sociales de la comunicación, la teoría de los actos de habla de Searle (1969) y la noción de la imagen de Goffman (1965).

Brown y Levinson (1987[1978]) aceptan el Principio de Cooperación de Grice (1975), como principio de racionalidad de la comunicación según el cual los interlocutores tienden a lograr la máxima eficacia comunicativa. En otras palabras, el principio de cooperación se apoya en la exigencia social del ideal de ser lo más comunicativo posible o, como describe Yus, (2003: 78) “cuyo cumplimiento [el Principio de Cooperación] asegura una óptima consecución de los objetivos que los interlocutores se proponen en sus conversaciones.” Sin embargo, Brown y Levinson se desvían del principio de cooperación de Grice y

⁴⁰El trabajo de Haverkate (1994) del cual todas las investigaciones posteriores adoptaron la terminología, opera con el término *acto exhortativo*, el cual adoptamos también nosotros para nuestro estudio.

⁴¹ Fenómeno social que Brown y Levinson (1987[1978]) describen teórica y prácticamente pero sin llegar a definir explícitamente el concepto de cortesía en su estudio.

plantean que la cooperación satisfactoria, entendiendo por satisfactoria lograr la máxima eficacia comunicativa entre los interlocutores, no siempre es posible. En otras palabras, Brown y Levinson opinan que la cortesía lingüística impide (por una parte) la máxima eficacia en el intercambio comunicativo, pudiéndose crear conflictos de intereses que ponen en peligro la imagen pública, bien de uno mismo, bien del interlocutor.

Brown y Levinson (1987) crean un marco científico que incorpora aspectos lingüísticos, psicosociales y antropológicos aplicable a diferentes lenguas, entre las que destaca el Tzeltal y el Tamil, y ofrecen un argumento sólido para una teoría universal de cortesía como medio de entendimiento entre la función social y la función lingüística. Los autores proponen un modelo universal de cortesía lingüística y argumentan que la cortesía se realiza mediante el uso de estrategias, donde la cortesía presupone la existencia de un potencial agresivo que es el impide la posibilidad de las buenas relaciones sociales.

Estas observaciones me llevan a la reflexión de la importancia que constituye el modelo de Brown y Levinson como punto central de nuestro estudio. La teoría de Brown y Levinson nos permite describir como los discentes de E/LE perciben el uso de la cortesía lingüística, tanto en la producción como en la interpretación de enunciados, en los actos de habla exhortativos. Además, nos permite puntualizar entre diferentes tipos de estrategias de cortesía indispensables en los intercambios comunicativos y, por lo tanto, de obligado estudio en el campo lingüístico.

2.5.1. El concepto de imagen para Brown y Levinson

Brown y Levinson (1987[1978]) explican la cortesía como un concepto pragmático y centran su teoría en el noción de *imagen* que a su vez adoptaron de

la imagen social de Goffman⁴² (1967). Goffman (1967) define la *imagen* como “el valor social positivo que, de manera eficiente, una persona reclama para sí misma según lo que los otros asumen durante un contacto particular”⁴³ (Goffman 1967: 5), en otras palabras, Goffman (1967) considera que la *imagen* es de “propiedad pública” pues solo puede atacarse o elogiarse en la interacción social la cual no depende de nosotros mismos, sino de los demás. Por lo tanto, y siguiendo a Goffman, la *imagen* es la imagen pública que cada individuo construye de sí mismo en las interacciones con los demás. Así, por ejemplo, cuando una persona habla de su profesión lo hará de tal manera que, por una parte, le ayude a reforzar su imagen personal y, por otra, reduzca el daño o amenaza hacia la imagen de los demás.

Goffman en su estudio de la imagen comenta que, “cuando un individuo aparece ante otros, proyecta, consciente o inconscientemente, una definición de la situación en la cual el concepto de sí mismo constituye una parte esencial” (Goffman [1959] 2001: 158), en otras palabras, se espera de un individuo que se encuentra dentro de un grupo social, que se comporte acorde al grupo al que se pertenece, que tenga respeto por su propia imagen y consideración hacia los demás, o dicho de otro modo, el grupo social espera (y en algunos casos demanda), que el individuo muestre respeto por sí mismo y deferencias hacia los demás salvaguardando la imagen.

Goffman presenta el concepto de *face work*⁴⁴ o *actividad de imagen*⁴⁵ que define como “las acciones que la persona ejecuta para hacer consistente su

⁴² “Nuestra noción de imagen es derivada de Goffman” “Our notion of face is derived from that of Goffman” (Brown y Levinson 1987: 61).

⁴³ “The positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact” (Goffman 1967: 5).

⁴⁴ El concepto de “face-work” mencionado por primera vez en los trabajos de Goffman (1967) es aplicado a los conceptos cortesés de la noción de imagen de Brown y Levinson (1987)

⁴⁵ *Face-work* es denominado como *actividad de imagen* por Bravo (1996, 1999, 2000, 2002, 2003). Preferimos utilizar la denominación de Bravo.

conducta con su imagen propia” (Goffman 1967: 12) ⁴⁶ y que se usa para contrarrestar incidentes o eventos que pudieran implicar la amenaza a la *imagen*. Dicho de otro modo, acciones que el individuo realiza para evitar situaciones que pongan en peligro su propia imagen. No obstante, Brown y Levinson (1987) tienen una visión diferente de la de Goffman y enfatizan en su estudio, que la noción de *imagen* es “altamente abstracta” y está sujeta a “elaboración cultural” (Brown y Levinson 1987: 13) que se representa en la idea de comportamientos de cortesía negativa y cortesía positiva (explicados más adelante) complementando, de manera más elaborada, la *imagen* de Goffman.

Brown y Levinson definen *imagen* como “la imagen pública que cada miembro [de una sociedad] reclama para sí mismo” ⁴⁷ (Brown y Levinson 1987: 61), en otras palabras, todo ser humano tiene una imagen pública que pretende preservar y que sea preservada. La preservación de la *imagen* se debe a que en las interacciones la *imagen* puede perderse, mantenerse o realzarse. Estas observaciones, podrían llevar a la reflexión de que la *imagen* es vulnerable e inestable y, por lo tanto, se le debería prestar una constante atención y salvaguardarla en los intercambios comunicativos como parte esencial para conseguir el entendimiento y la comunicación amistosa. Por lo tanto, podría argumentarse que la *imagen* se centra, primordialmente, en los deseos y necesidades individuales como componente integral de la comunicación.

Según Brown y Levinson (1987), cada individuo tiene dos imágenes propias que son distintas e inseparables: una imagen negativa y otra imagen positiva, términos (*imagen positiva* e *imagen negativa*) que permiten establecer una

⁴⁶ “actions taken by a person to make whatever he is doing consistent with face” (Goffman 1967: 12)

⁴⁷ “The public self-image that every member [of a society] wants to claim for himself” (Brown y Levinson 1987: 61)

relación y no una oposición entre dos manifestaciones de la imagen. Brown y Levinson definen los conceptos de la siguiente manera⁴⁸:

“La imagen negativa: la demanda básica de territorios, deseo de mantener su independencia, de poseer libertad de acción y de no sufrir imposiciones por parte de otros.

La imagen positiva: la imagen propia o “personalidad” (esencialmente incluye el deseo de que ésta imagen propia sea apreciada y aceptada) que demandan los interactantes o el deseo de formar parte de la sociedad, siendo apreciado y reconocido como miembro de la misma”.
(Brown y Levinson 1987: 61-62)

Según los autores, en el intercambio comunicativo pueden realizarse actos verbales que amenacen la imagen positiva y la imagen negativa. Así, por ejemplo, el acto de habla de la petición podría amenazar la imagen negativa del oyente, por considerarse como una intromisión en su libertad de acción. Por su parte, una crítica podría amenazar la imagen positiva por evaluarse negativamente la imagen del destinatario. Por lo tanto, la cortesía es necesaria para minimizar el impacto negativo de los actos de habla sobre nuestro interlocutor durante la interacción verbal; Brown y Levinson admiten que es el emisor quien minimiza el efecto de los actos de habla potencialmente amenazadores para la imagen del oyente. Esto es, el emisor reduce las amenazas potenciales enunciadas ayudando a restablecer el equilibrio entre el acto amenazante y la preservación de la imagen personal; Los autores identifican el concepto de cortesía con aquellas “estrategias verbales usadas por los hablantes para evitar o minimizar la amenaza a la imagen social

⁴⁸ “Negative face: the basic claim to territories, personal preserver, rights to non-distraction – i.e. freedom of action and freedom from imposition or “the want of every competent adult member that his actions be unimpeded by others.” (Brown y Levinson 1987: 61-62)

“Positive face: the positive consistent self-image or ‘personality’ (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants” or “the want of every member that his wants be desirable to at least some others” (Brown y Levinson 1987: 61-62)

que ocasionan algunos actos verbales durante el transcurso del intercambio comunicativo” (Brown y Levinson 1987: 65-68). En otras palabras, la cortesía presupone la existencia de un potencial agresivo que podría vulnerar la buena relación social.

2.5.2. Cortesía negativa y cortesía positiva

Los antecedentes de la cortesía negativa y cortesía positiva se basan en los rituales positivos y negativos de Durkheim (*The Elementary Forms of the Religious Life* 1915), los cuales son, a su vez, la base de la imagen social de Goffman (1967), y de los aspectos sociales y racionales del intercambio comunicativo de Grice (1975) y su Principio de Cooperación. Brown y Levinson (1978, 1987) se apoyan en Durkheim como base para la presentación de los términos de cortesía positiva y cortesía negativa.

Brown y Levinson (1978, 1987) parten de la idea de que la sociedad occidental en su conjunto, es de cortesía negativa⁴⁹ (Brown y Levinson 1987: 129) y explican que para fomentar la libertad de acción y la no imposición sobre los demás, la cortesía negativa, cuya elaboración es minuciosa y elaborada, constituye el conjunto óptimo de estrategias lingüísticas⁵⁰:

“La cortesía negativa se orienta, sobre todo, a satisfacer (reparar) la imagen negativa del oyente, pretende, básicamente, mantener las demandas de territorio y autodeterminación. De modo que la cortesía

⁴⁹ Haverkate (1994) diferencia entre culturas de cortesía positiva y culturas de cortesía negativa.

⁵⁰ “Negative politeness is oriented mainly toward satisfying (redressing) H’s negative face, his basic want to maintain claims of territory and self-determination. Negative politeness, thus, is essentially avoidance-based [...]” (Brown y Levinson 1987: 70)

negativa se basa, fundamentalmente en la evitación [...]” (Brown y Levinson 1987: 70)

En otras palabras, la cortesía negativa mitiga la amenaza potencial que el acto de habla supone para el territorio del interlocutor y se caracteriza por el uso de actos de habla indirectos que, según Brown y Levinson, incrementan el grado de opcionalidad (dejando al emisor en posición de espera), reducen la fuerza perlocutiva del acto de habla, aumentan su ambigüedad y ofrecen un mayor número de interpretaciones / percepciones posibles, por lo que el grado de imposición sobre el oyente disminuye ofreciendo al destinatario más libertad de decisión.

Por su parte, según los autores, la cortesía positiva se caracteriza porque la interacción entre los interlocutores se enfoca hacia la “expresión de solidaridad” (Brown y Levinson 1987: 2), el igualitarismo y la proximidad, en otras palabras, se minimiza la relación de poder y distancia social entre el hablante y el oyente (Carrasco 1999). Igualmente, la cortesía positiva se manifiesta a través de una serie de estrategias que preservan la imagen positiva del interlocutor orientada a reforzar la solidaridad inter-grupal y los lazos de camaradería, es decir, el deseo de comunicar que las necesidades propias son, de alguna manera, similares a las de nuestro interlocutor. Un ejemplo de sociedad de cortesía positiva lo encontramos en la sociedad española, en la cual el uso de actos de habla directos en el intercambio comunicativo es muestra del igualitarismo y la proximidad reduciendo, como se ha comentado, el poder y la distancia social entre los interlocutores. Dicho de otro modo, la cortesía positiva se utiliza para expresar intimidad, entendiendo por intimidad la intención del emisor de acercarse al oyente en el intercambio comunicativo mediante deseos y creencias similares a las del oyente, implicando un terreno común, en el cual, la cortesía positiva se considera como un acelerador social. Estas diferencias entre cortesía positiva y negativa son importantes para nuestro estudio en la medida en que los discentes de E/LE,

acostumbrados a vivir en una sociedad de cortesía negativa tienen que adaptarse al uso de la cortesía positiva en L2, la cual, suele ser desconocida para ellos.

2.5.3. Factores que establecen el grado de cortesía

Brown y Levinson (1987)[1978]) parten de la idea de que la sociedad es inherentemente agresiva y una de las necesidades sociales inherentes al ser humano es la protección de la *propia imagen*. La imagen pública –positiva y negativa – se encuentra amenazada y debe ser salvaguardada por los participantes del intercambio comunicativo, esto es, la imagen está siempre sujeta a ataques que pudieran vulnerarla. Brown y Levinson (1987 [1978]) denominan estos ataques como actos amenazantes (*face-threatening act*: FTA)⁵¹ que son acciones que amenazan la imagen pública del interlocutor.

Según los autores, la amenaza a la imagen involucra tres factores independientes que establecen el grado de cortesía y permiten calcular el riesgo potencial de la acción comunicativa: el poder relativo (P) del hablante con respecto al oyente; la distancia social (D) entre ellos que depende del grado de familiaridad y conocimiento previo, y el grado de imposición (G) en la ejecución de un determinado acto que amenaza la imagen pública del otro.

El poder social (P) se refiere al estatus relativo que existe entre los interlocutores lo que se traduce como la autoridad o falta de autoridad sobre el interlocutor, es decir, el grado en el que el hablante puede imponer su deseo sobre el oyente. La relación puede ser vertical u horizontal, en nuestro caso, asimétrica o simétrica tal y como se observa en las situaciones expuestas en el cuestionario (Anexo VI); **la distancia social (D)** es el grado de familiaridad o

⁵¹ El término equivalente de *FTA* en español se presenta en varias formas: actos contra la imagen-ACIs (Garcés Conejos: 1995); el acto amenazante para la imagen (Carrasco Santana: 1999a); actos que amenazan la imagen pública-AAIP (Escandell, 1996). En el presente trabajo, emplearemos la abreviatura expuesta por Escandell.

solidaridad que el hablante y el oyente comparten en la relación simétrica, es decir, a diferencia del poder social, no es una relación de tipo jerárquica, por lo tanto, está determinada por la relación de igualdad o desigualdad que se establece en el intercambio comunicativo. En nuestro estudio hemos considerado la distancia social como una variable de tipo binario. Es decir, o bien los interlocutores se conocen entre sí, en cuyo caso no existirá distancia social entre ellos, o bien no se conocen, en cuyo caso no hay relación mínima de familiaridad; **el grado de imposición (G)** es el esfuerzo que puede suponer para el oyente aceptar y llevar a cabo la acción solicitada, aceptando de esta manera una determinada imposición por parte del emisor.

La suma de estos tres factores es primordial para la selección de las estrategias de cortesía que el emisor escogería en la realización del acto amenazador de la imagen; por este motivo, Brown y Levinson (1987: 76) crean una ecuación para medir el grado en que el acto verbal resulta amenazante para la imagen:

$$W_x = D(S, H) + P(H, S) + R_x$$

Esta ecuación se interpreta de la siguiente manera: *W (weightiness)* corresponde al peso del acto de habla en cuanto amenaza a la imagen del interlocutor; *D (distance)* corresponde a la distancia social entre *S (speaker)*, es decir, el emisor) y *H (hearer)*, es decir, el oyente); *P (power)* equivale al poder que el emisor tiene sobre el oyente o receptor del mensaje; por último, *R (rank)* se refiere al grado de imposición del acto de habla.

En esta ecuación *x* es el acto amenazante a la imagen pública (AAIP) que sirve para evaluar en qué medida el acto verbal vulnera la imagen del hablante (disculpas y confesiones), del oyente (órdenes, consejos), o de ambos (pedidos y ofrecimientos). En otras palabras, el grado de amenaza de un acto (*W*) dependerá

de la distancia social (D) que exista entre el emisor (S) y el receptor (H), de la relación de poder (P) entre ellos, y del propio grado de imposición del acto (R) en cuestión. Por lo tanto, el cálculo del riesgo que entraña el acto de habla permite calcular al emisor el “esfuerzo cortés” que debe realizar para mitigar la amenaza del acto a través de la selección de la estrategia de cortesía más adecuada. De esta manera, cuanto más impositivo sea un acto y mayor sea la amenaza que encierra el AAIP, mayor será el número de estrategias empleadas por el emisor para salvaguardar la imagen.

Según Escandell la distancia social es “la relación que existe entre el emisor y el destinatario, tal y como la definen las propiedades de los individuos, tanto las físicas o intrínsecas (edad, sexo, etc.) como las sociales (poder relativo, autoridad...)” (Escandell 2005: 57). Asimismo, el poder y la familiaridad corresponden con dos ejes de coordenadas conocidos como el eje de familiaridad y el eje de jerarquía (Ibid. 2005).

Siguiendo a Escandell (Ibid: 58) el eje de jerarquía representa “la posición relativa de los interlocutores dentro de la escala social”, es decir, se refiere a la idea de poder y se simboliza como un eje vertical. Por lo tanto, si el emisor y el receptor comparten la misma posición en la escala social, la relación entre ellos será simétrica (discente –discente) (Cap. 6 punto 5.2), mientras que si ocupan posiciones diferentes la relación entre ellos será asimétrica (profesor – discente) (Cap. 6 punto 5.1). Además, existen dos parámetros que permiten establecer la jerarquía. Por un lado, las características inherentes, es decir, la edad y el sexo y, por otro, el rol social, entendiendo por rol social, aquella función que la sociedad atribuye a un individuo dependiendo de su rol individual dentro del grupo (Blum-Kulka et al 1989). El eje de familiaridad, a diferencia del jerárquico, se representa de manera horizontal y se mide en función del grado de conocimiento previo entre los interlocutores. Por ejemplo, no compartirán la misma familiaridad dos

estudiantes que no se conocen (Cap. 6 punto 5.2.1) que dos estudiantes que comparten la misma clase (Cap. 6 punto 5.2.2).

Por lo tanto, teniendo en cuenta la posición social del interlocutor, el grado de familiaridad y el tipo de acto comunicativo que se pretende realizar, las estrategias de cortesía utilizadas por el emisor dependerán del tipo de amenaza potencial que suponga una determinada acción verbal. Según Brown y Levinson (1987), los actos amenazantes necesitan de la acción reparadora para que el grado de amenaza del acto verbal resulte amortiguado o mitigado. En otras palabras, para conservar la imagen, los interlocutores adoptan en el intercambio comunicativo estrategias lingüísticas que suavizan la posible amenaza a la *imagen* de los actos de AAIP. Dicho de otro modo, el emisor hace uso de estrategias de cortesía para amortiguar el grado de amenaza y aumentar el deseo de preservación de la imagen pública.

2.5.4. Estrategias de cortesía

Las estrategias de cortesía consisten en el uso de diferentes recursos verbales, más o menos elaborados según el grado de amenaza del acto (Figura 4). Cuanto mayor es la amenaza del AAIP más alto será el número de estrategias empleadas por el emisor. Las estrategias de cortesía buscan el equilibrio entre el deseo de preservación de la imagen y el carácter potencialmente amenazante de cualquier acto verbal, es decir, suavizan el acto lingüístico amenazante. Brown y Levinson (1987: 69) proponen un esquema de cinco posibles estrategias para amortiguar los AAIP que describimos detalladamente a continuación:

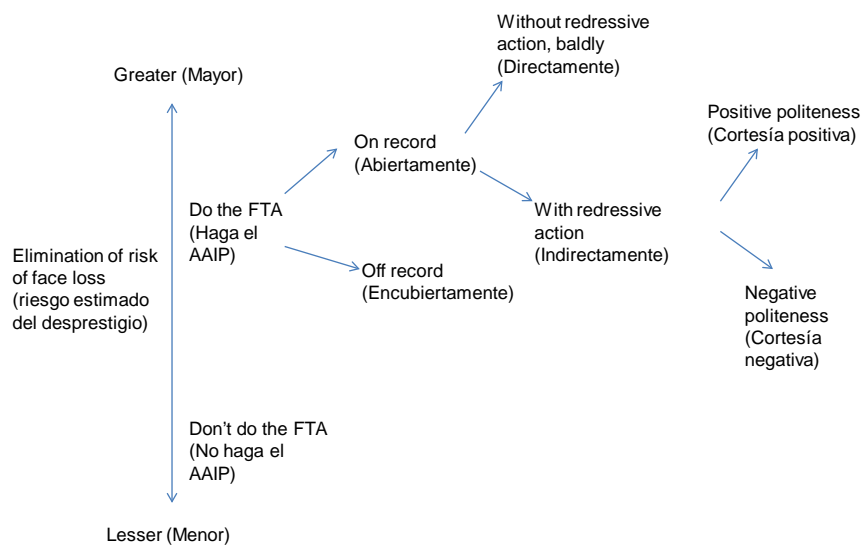


Figura 4. Estrategias para realizar un AAIP (Brown y Levinson 1987 [1978]: 60)

2.5.4.1. Estrategia abierta y directa sin acción reparadora

Este grupo de estrategias sigue las máximas del Principio de Cooperación de Grice (1975), lo que quiere decir que el acto de habla se realiza en la más directa, clara y concisa forma posible para evitar cualquier posible ambigüedad. Por ejemplo, “Préstame mil pesetas”.⁵² Este tipo de estrategias se usa cuando el emisor muestra a su interlocutor su intención sin ocultarla buscando la máxima eficiencia en la comunicación:

(12) ¡Ten cuidado!

(13) ¡Presta atención!

⁵² Ejemplo que se encuentra en Escandell (1993: 177)

(14) ¡Sacadme de aquí!

(15) ¡Baja la basura!

Brown y Levinson (1987 [1978])⁵³ sugieren que determinados actos de habla son inherentemente amenazantes como, por ejemplo, los actos de habla directos que coaccionan la libertad de acción del oyente y su deseo de no ser impuesto, con el resultado de la amenaza a la imagen negativa. Los ejemplos 12-15 sugieren que las estrategias directas y abiertas se usan en situaciones específicas de mandato u orden (Cap. 6 Punto 2).

Los autores argumentan que la imagen puede ser ignorada en circunstancias de cooperación urgente (14) en las cuales, lo decisivo es que el oyente lleve a cabo el acto de habla de manera rápida y eficaz; o en situaciones donde el peligro de vulnerar la imagen del oyente es muy pequeño, es decir, que no requieren grandes sacrificios por parte del oyente como, por ejemplo, “pasa” o “siéntate” (Brown y Levinson 1987: 69). En esta línea Thomas (1995)⁵⁴ comparte la misma opinión que Brown y Levinson y argumenta que estas estrategias son utilizadas en situaciones de emergencia donde la demanda de claridad es necesaria, ajustándose a las máximas de Grice (1975):

“El emisor tiene conocimiento de que una bomba ha sido colocada en los puestos del circuito de carreras. Él piensa que su joven sobrino está escondido en los puestos. [...] Toby, sal de los puestos. No son seguros. Toby, por el amor de Dios, haz lo que te digo. Esto no es un

⁵³ Los autores (1987: 67) observan que pueden existir solapamientos en la clasificación de los AAIP: quejas, órdenes, interrupciones, amenazas o peticiones de información personal amenazan tanto la imagen positiva como la negativa.

⁵⁴ “The speaker knows that a bomb has been planted in the stands at his racecourse. He thinks his young nephew is hiding in the stands: [...] Toby, get off the stands. The stands are not safe. Toby, for Christ’s sake, do what I say. This is not a game. Come on, you little bugger....for once in your life, be told” (Thomas 1995: 170)

juego. Vamos pequeño renacuajo...por una vez en tu vida, haz lo que se te pide” (Thomas 1995: 170)

En este ejemplo, Thomas (1995) describe ocasiones en las que factores externos obligan al individuo a hablar de una manera directa. Sin embargo, la autora, no menciona si el oyente percibe el acto de habla directo como un acto amenazante. En nuestro estudio, teniendo en cuenta el contexto de aula de E/LE, analizamos este tipo de estrategia que se caracteriza por la utilización de los actos de habla directos e intentamos demostrar que las estrategias abiertas y directas, en un contexto de uso, no tienen por qué ser percibidas como no cortés/descorteses.

2.5.4.2. Estrategia abierta e indirecta con cortesía positiva

Esta estrategia está orientada a preservar, compensar o reparar la imagen positiva del receptor. Así, por ejemplo, el hecho de que el emisor acompañe la petición de ayuda junto con la del halago (17) minimiza la posible vulneración de la imagen del interlocutor:

(16) ¿Me prestas mil pesetas?⁵⁵

(17) Tú que hablas tan bien el alemán, ayúdame con esta traducción⁵⁶.

(18) ¿Puedes bajar la basura mientras yo friego los platos?

(19) ¿Puedes dejarme 10 euros que me he dejado la cartera en casa?

En otras palabras, se reduce la amenaza y se ofrece igualdad de posiciones en la que el emisor considera al oyente a su mismo nivel. Esto es, se centra en la

⁵⁵ Ejemplo procedente de Escandell (1993: 177)

⁵⁶ Ejemplo procedente de Briz y Albeda (2010: 241)

solidaridad, camaradería, amistad, familiaridad y aprecio por el interlocutor y sus deseos y la similitud de estos deseos con los del emisor.

2.5.4.3. Estrategia abierta e indirecta con cortesía negativa

Esta estrategia es el prototipo de lo que Brown y Levinson (1987) consideran como cortesía, es decir, preserva la imagen negativa del interlocutor sin limitar la libertad de acción del destinatario, minimizando la imposición sobre el oyente. Cabe destacar el carácter respetuoso de este tipo de estrategia que se adecua a las situaciones en las que no hay familiaridad o igualdad (Cap. 6 Punto 5.1) entre los interlocutores, los cuales, suelen mostrar deferencia impersonalizando los enunciados, tal y como apunta Escandell (1994: 41) cuando comenta que “la utilización de formas impersonales son estrategias de cortesía pues pueden desdibujar la referencia explícita a los interlocutores”. Además, el uso de esta estrategia permite a los interlocutores atenuar la fuerza ilocutiva del enunciado y mostrarse convencionalmente indirectos sin hacer presuposiciones o coaccionar al destinatario como en 20 y 21:

(20) Hoy parece que estés así como distraídillo⁵⁷

(21) ¿Hay alguna posibilidad de que me puedan prestar 10 euros?

En esta estrategia el uso de las formas indirectas prevalece sobre cualquier otra.

⁵⁷ Ejemplo procedente de Briz y Albeida (2010: 241)

2.5.4.4. Estrategia encubierta

Este tipo de estrategia oculta la intención directa del hablante mediante el uso del acto ilocutivo indirecto. Este tipo de acto puede tener más de una interpretación para el receptor, pero solo una clara interpretación para el emisor. Mediante esta estrategia el emisor disimula el verdadero propósito del acto de habla sin comprometerse en la intención amenazadora del enunciado. Esta estrategia tiene el riesgo de que la inferencia que obtiene el oyente no se ajuste a la interpretación que el emisor desea. Este tipo de estrategias incluyen:

- la metáfora: *es una liebre* (afirma que corre mucho),
- la tautología: *los hombres son siempre hombres* (para dar la razón o excusa)
- la ambigüedad: *Juan es un bello elefante* (elogio o insulto)
- las preguntas retóricas: *qué te puedo decir* (no quiere decir nada)

Estas estrategias permiten al hablante atribuir más de una intención a los enunciados emitidos, como por ejemplo en (22a, b).

- (22) a) - ¿Tomamos algo?
 b) – El cajero no funciona

En este ejemplo se entiende que el oyente sugiere que quisiera tomar una copa pero, de una manera encubierta (el cajero no funciona), estaría realizando o bien, un acto de petición de que lo invitarán o un acto de disculpa para no acceder a la petición del emisor. En otras palabras, el oyente, con su respuesta, “*El cajero no funciona*” pretende, enmascarar o disimular su verdadera intención y, por lo tanto, evita que se le atribuya la responsabilidad de haber realizado un acto

amenazador, dejando al interlocutor la manera de cómo interpretarlo. De este modo, el enunciado “*El cajero no funciona*” ofrece la posibilidad de no comprometerse con la interpretación más amenazadora del enunciado, y poder “refugiarse” en otra.

2.5.4.5. Evitar el acto amenazante a la imagen pública

Este tipo de estrategia es clara: no se lleva a cabo ningún acto contra la imagen; esta estrategia se observa cuando el emisor mantiene silencio o cambia el tema de conversación, es decir, el emisor calcula el riesgo y si lo considera elevado evitará el acto amenazante y no lo realizará.

2.5.5. Críticas al modelo de Brown y Levinson

A pesar de que Brown y Levinson (1987) aportan una base sólida con un modelo relativamente completo, aceptado y difundido que defiende la universalidad de la cortesía lingüística y el concepto de imagen como estrategia reguladora del equilibrio interactivo social, son muchos los investigadores (Hill et al. 1986; Blum-Kulka 1987, 1989, 1992; Ide 1989, 1993; Matsumoto 1988, 1989, 1993, 2003; Gu 1990; Gao 1996; Kasper 1990; Lee-Wong 1999; Wierzbicka 1991, 1996; Ide et al. 1992; Nwoye 1992; Mao 1994; Chen 1993; Kadt 1998; Garcés Conejos 1995; Bravo 1999, 2003; Carrasco Santana 1999a; Hernández Flores 1999, 2002, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b) que critican y discuten sobre la universalidad del concepto de imagen⁵⁸, y de la imagen negativa en particular.

⁵⁸ Brown y Levinson consideran que lo que en realidad es universal es el concepto de *imagen*, mediante el cual, todo el mecanismo de interacción cortés se pone en funcionamiento. Por este motivo, Brown y Levinson expresan una especial preocupación por los actos amenazantes de la imagen obligando a investigadores, mayoritariamente de sociedades no occidentales, a

Estos investigadores, argumentan que la teoría de Brown y Levinson es un modelo anglosajón, basado única y exclusivamente en valores culturales occidentales en los que la comunicación interpersonal se centra en la no intromisión en los derechos del individuo, mientras que, por ejemplo, en las sociedades orientales la cortesía se refleja en lo que es propiedad del grupo no del individuo. Los críticos de Brown y Levinson, opinan que el concepto de imagen es difícil, inexacto y confuso de aplicar en otras culturas. Así, por ejemplo, según Bargiela-Chiappini (2003: 1461) el término de imagen en China es esencialmente un concepto positivo y público; en esta línea, Gu (1990) opina que:

“La imagen negativa china no se ve amenazada por que el emisor impida la libertad de acción del oyente, pero se ve amenazada cuando el propio emisor no puede realizar lo que ha asegurado poder realizar o cuando lo que ha hecho la persona puede incurrir en perjurio o mala reputación.” (Gu 1990: 241-242) 59

Dicho de otro modo, Gu (1990) argumenta que el enfoque del modelo de Brown y Levinson presenta una visión demasiado pesimista de las relaciones sociales al considerar que la imagen pública es extraordinariamente vulnerable y expuesta constantemente a amenazas y ataques. Según Gu (1990) para los chinos, ofrecer, invitar y hacer promesas no son actos que amenazan la imagen negativa del oyente en circunstancias ordinarias, puesto que los chinos no consideran que estos actos se entrometan en el territorio personal. Siguiendo esta misma línea de análisis, Fraser 1990, Kasper 1990, Carrasco Santana 1999a, opinan que cualquier

reconsiderar la noción de imagen (Mao 1994) para poder acomodar la cortesía tanto en comportamientos estratégicos como en comportamientos sociales.

⁵⁹ “The Chinese negative face is not threatened by the speaker’s impeding the hearer’s freedom to act, but it is threatened when self cannot live up to what s/he has claimed or when what the self has done is likely to incur ill fame or reputation.” (Gu 1990: 241-242)

acto de habla resulta potencialmente amenazante para la imagen, por lo que, habría que estar reparándola de forma continua.

Muchas de las críticas al modelo de Brown y Levinson (1987) se centran en la relación entre la forma lingüística y la función social, la cual, tendría que ser explicada según los contextos sociales y culturales. Esto es, las críticas aluden a que en las llamadas “sociedades occidentales” las estrategias de cortesía reflejan como preocupación principal los derechos individuales, mientras que, por ejemplo, en las sociedades no occidentales la preocupación principal está enfocada hacia los derechos del grupo. De esta manera, los críticos opinan que lo indirecto no es estrategia exclusiva de la imagen negativa, sino que las llamadas sociedades occidentales escogen lo indirecto como estrategia.

Matsumoto (1988) en relación al japonés y Mao (1994) en relación al chino, observan que aunque la noción del concepto de cortesía pueda ser universal, la imagen positiva y la imagen negativa que se le atribuyen no lo son. Los autores comentan que la imagen negativa da importancia al individualismo, como se demuestra en gran parte de las culturas occidentales, mientras que en las culturas orientales se da importancia a la orientación colectiva, por lo que el concepto de imagen negativa no cumple su condición de universal. Matsumoto (1988) argumenta que lo importante para los japoneses no es preservar su territorio, sino la posición misma de cada miembro en relación con los demás y argumenta que “la imagen está ligada con el reconocimiento de la posición relativa del individuo en el contexto comunicativo y el mantenimiento de los rangos sociales” (Matsumoto 1988: 415). Dicho de otro modo, la cortesía de la lengua japonesa no crea una distancia entre los interlocutores, como en el caso de las estrategias de la imagen negativa, sino que favorece la interdependencia entre los interlocutores y su cortesía positiva. Por su parte, Mao (1994) demuestra que existen diferencias fundamentales entre la noción de la imagen china y la anglosajona, y construye una noción distinta que denomina *relative face orientation construct* (orientación

constructiva relativa de la imagen) (Mao 1994: 484) que abarca la posición relativa de los individuos dentro de la jerarquía social.

Blum-Kulka (1987) y Lee-Wong (1994) observan que el uso de la cortesía no significa necesariamente el uso de actos de habla indirectos o de cortesía negativa. Argumentan que desde el punto de vista oriental, la cortesía negativa (23) es irrelevante e inapropiada en contextos en los cuales el acto de petición no implica un esfuerzo para el oyente o existe familiaridad o relación social próxima entre los interlocutores. En este tipo de contextos, el acto de habla directo se considera como más normal y cortés (24).

(23) ¿me podrías pasar la sal, por favor?

(24) pásame la sal

La ventaja del contexto familiar o de relación social próxima es que permite el conocimiento previo de los interlocutores, es decir, los interlocutores conocen los valores, las creencias y los mecanismos de cortesía de su propia cultura y esto se ve reflejado en el valor de los comportamientos. Por ejemplo, el enunciado “*hace frío aquí*” es poco transparente y requiere mayor inferencia por parte del oyente, el cual, debe hacer uso del conocimiento que tiene sobre el emisor y el contexto. El oyente tiene que hacer un esfuerzo extra en la interpretación del enunciado que le oriente a la hora de identificar la intención del hablante. El oyente no se centra en lo que el hablante dice, sino que intenta saber lo que quiere decir, por lo tanto, el emisor corre el riesgo de que el oyente malentienda la intención del hablante y, bajo un contexto familiar o de relación social próxima, puede crear la percepción de hostilidad o distanciamiento.

Brown y Levinson (1987) conciben la comunicación como una constante amenaza a la imagen del individuo (también se recoge en Goffman 1967), idea

que varios autores (Kasper 1990; Held 1992; Escandell Vidal 1993; y Kerbrat-Orecchioni 1997) critican por suponer una visión de la comunicación humana como mero lugar de conflictos sociales, ya que las acciones en general y los actos verbales en particular resultan siempre una amenaza potencial para los demás, es decir, la imagen se encuentra constantemente expuesta a ataques que pueden causarle algún daño.

En la misma línea, Bargiela-Chiappini (2003) describe el modelo de Brown y Levinson como extremadamente individualista. La autora argumenta que en las “sociedades occidentales las estrategias de cortesía reflejan la importancia de los derechos individuales, i.e. lo que es propiedad del individuo, mientras que en las sociedades orientales la cortesía se refleja en lo que es propiedad del grupo, no del individuo” (Bargiela-Chiappini 2003: 1466)⁶⁰; Kerbrat-Orecchioni (1996) lo califica de excesivamente pesimista e incluso paranoide “en la que los AAIP se dan en todo momentos y para todos los géneros” (Kerbrat-Orecchioni 1996: 75)⁶¹; Watts *et al.* (2005) interpretan el concepto de imagen de manera selectiva e individualista “que se adapta únicamente a los propósitos individuales” (Watts 2005: 31) y; Schmidt (1980) lo considera como pesimista y con vistas paranoicas de la interacción social cuando argumenta que “el fenómeno de la comunicación de Brown y Levinson es considerado fundamentalmente peligroso y antagonista,

⁶⁰ In the so-called Western societies, strategic politeness reflects the paramount concern for individual rights, i.e. what is owed to the individual, whereas in many non-Western societies, normative or indexical politeness signals a concern for duty, what is owed to the group (Bargiela-Chiappini 2003: 1466).

⁶¹ The first reproach to the model: it reflected an extremely pessimistic conception, paranoid even, of the interaction, to the extent to which it represented the social subjects as being susceptible to be assaulted by the FTAs in every moment, in all genres, hence properly obsessed by all these threats that loom over their heads, indicating without crippling the security around their territory and their face. (Kerbrat-Orecchioni 1995: 75)

“Premier reproche au modèle: il refléterait une conception outrageusement pessimiste, et même “paroïde” de l’interaction, dans la mesure où il représente les sujets sociaux comme étant susceptible d’être à tout instant asailis par des FTAs en tous genres, donc proprement obsédés par toutes ces menaces qui planent sur leur têtes, et montant sans désespérer la garde autour de leur territoire et de leur face.” (Kerbrat-Orecchioni 1995: 75)

en el que casi cualquier locución es un acto amenazante de imagen en potencia” (Schmidt 1980: 104).

La manifestación del desacuerdo en cuanto al contenido de la imagen no ha faltado por parte de los investigadores hispanohablantes. Hernández Flores (1999: 41) observa que en la interacción social, los españoles ejercen el deseo de “imagen” de manera interdependiente. La autora lo explica con la palabra *confianza* que simboliza la aceptación de cada individuo dentro del grupo. Bravo (1999: 160) indica que los comportamientos que distinguen al individuo del grupo no tienen que ver en todas las culturas con la no imposición a la libertad de acción, sino que uno de los componentes que caracteriza la autonomía entre los españoles se expresa por la afirmación de la originalidad del individuo y de sus cualidades, y reclama la necesidad de agrupar contenidos como *autonomía* y *afiliación*: el primero se refiere a todo lo que se hace para distinguirse del grupo; el segundo, a todo lo que permite identificarse⁶² con el mismo. Carrasco Santana (1999a: 32) caracteriza la sociedad española con la tendencia al igualitarismo y a la proximidad y hace hincapié en que cuando las relaciones son más próximas, el grado de confianza lleva a que se produzcan más incursiones en los ámbitos territorial y personal del interlocutor, mediante el uso de estrategias de cortesía positiva y actos de habla directos.

3. Estudios de la descortesía

Hemos visto que no existe una clara y universal definición del concepto de cortesía, sin embargo, el concepto de descortesía, mayoritariamente, es definido como la vulneración de la imagen pública del otro. Limberg (2009)⁶³ opina que la

⁶² En este aspecto, Iglesias Recuero (2001, 2007) realiza una revisión exhaustiva sobre las investigaciones de cortesía del español peninsular desde la perspectiva teórica hasta los estudios empíricos.

⁶³ “impoliteness is an intentional form of face-aggravation (Limberg 2009: 1376)

descortesía es una forma intencional de agravación de la imagen (Limberg 2009: 1376) y Bousfield (2008)⁶⁴ define la descortesía como “una estrategia intencionalmente diseñada para atacar la imagen” (Bousfield 2008: 132), es decir, los interlocutores son conscientes de no querer preservar ni la imagen propia ni la imagen del otro y el resultado es un intercambio comunicativo orientado a vulnerar la imagen social del oyente.

Goffman (1967: 14) distingue tres tipos de amenaza contra la imagen pública del oyente: a) ofensas que no han sido planificadas; b) ofensas inocentes por parte del emisor; y c) ofensas maliciosas. En esta clasificación, la intención es esencial para evaluar un acto de habla como descortés. Tracy & Tracy, en Culpeper (2005: 38)⁶⁵ se basa en Goffman (1967) y define los ataques a la imagen como “actos comunicativos que son percibidos por los miembros de una sociedad (y a menudo con la intención del hablante) como intencionalmente ofensivos”: bajo esta perspectiva, el emisor es el único individuo en el intercambio comunicativo que puede dañar la imagen de su interlocutor.

En la misma línea Fraser y Nolan (1981) argumentan que “no hay enunciados corteses o descorteses y que no son las expresiones en sí mismas, sino las condiciones bajo las cuales se usan, lo que determina la valoración de la cortesía” (Fraser y Nolan 1981: 96); Mills opina que “en lugar de asumir que un acto particular, como pueda ser el acto de habla directo, es inherentemente descortés, se debe analizar el modo en que los hablantes llegan a juzgar el enunciado como descortés” (Mills 2003: 158). Así, por ejemplo, en (25) y en (26) se observa que el mismo enunciado ilocutivo puede ser considerado cortés o descortés. La diferencia entre (25) y (26) es que (26) se considera, tal y como apunta Culpeper,

⁶⁴ “...an intentionally gratuitous strategy designed to attack face.” (Bousfield 2008: 132)

⁶⁵ “...we define face-attacks as communicative acts perceived by members of a social community (and often intended by speakers) to be purposefully offensive”. Tracy & Tracy, en Culpeper (2005: 38)

como descortesía genuina sin mitigación alguna, que suele suceder en relaciones de intimidad o familiaridad.

(25) Una madre que despierta a su hijo para ir al colegio.

a) ¡Levántate!

(26) Un alumno se ha sentado en la silla de otro compañero y éste impone su deseo.

b) ¡Levántate!

En casos de familiaridad (25) las estrategias de cortesía suelen ser diferentes, ya que la relación de proximidad entre los interlocutores puede neutralizar el efecto negativo o, como argumenta Kaul de Marlangeon (2005), “los interactuantes pueden descargarse sin reticencias y libres de sanción social” (Kaul de Marlangeon 2005a: 169). Por lo tanto, en (25) la intención del emisor no sería la de dañar la imagen social del oyente, sino más bien, la fuerza ilocutiva del acto exhortativo podría estar identificada con el ruego o la sugerencia. En (25), el oyente podría no llevar a cabo el acto perlocutivo de levantarse. Sin embargo, en (25), la fuerza ilocutiva del enunciado podría ser inferida por el receptor como orden directa de la cual el emisor espera que el oyente realice el acto perlocutivo con prontitud.

Los trabajos sobre la descortesía se basan principalmente en la polaridad continua de los términos cortesía – descortesía. Varios estudios consideran la descortesía como el comportamiento comunicativo esperado en situaciones tales como, por ejemplo, campos de entrenamiento militar (Culpeper 1996); interacciones en un proceso judicial (Lakoff 1989); disputas entre empleados de tráfico y dueños de coches aparcados de manera ilegal (Culpeper *et al.* 2003) y programas de entretenimiento televisivo (Culpeper 2005). Por una parte, estos estudios ofrecen un contexto en el que no sólo se reconoce sino que se espera el

uso de expresiones exhortativas directas como las más apropiadas para el intercambio comunicativo, tal y como asegura Culpeper (2010: 3233)⁶⁶, cuando sugiere que “la descortesía es una actitud negativa hacia comportamientos específicos que ocurren en contextos específicos”. Estas observaciones llevan a la reflexión de que la descortesía es más fácil de distinguir que la cortesía.

3.1. El modelo de Culpeper

Culpeper (1996) desarrolla su modelo de descortesía influido por Brown y Levinson (1987) e incluye las mismas cinco categorías de Brown y Levinson en relación a la descortesía. No obstante, el sistema propuesto por Culpeper es inverso al de Brown y Levinson (1987), como se observa en su esquema (Culpeper 2003: 1563):

⁶⁶ “Impoliteness is a negative attitude towards specific behaviours occurring in specific contexts.” Culpeper (2010: 3233)

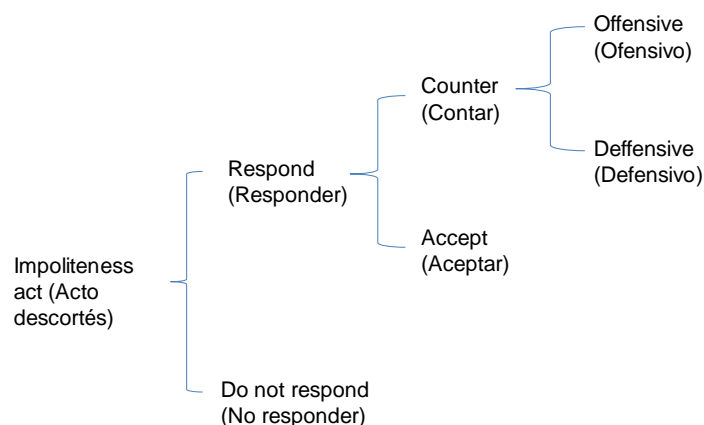


Figura 5: El modelo de Culpeper. (Culpeper 2003: 1563)

De este esquema se deduce que allí donde Brown y Levinson distinguen cinco superestrategias como mecanismos universales para la expresión de la cortesía, Culpeper (2003) propone un paralelismo, cuya principal diferencia es la de no preservar la imagen del interlocutor. Así, pues, la descortesía se centre en dañar y denigrar la imagen social del otro, presentando una oposición en términos de orientación de la imagen, tal y como Culpeper apunta: “en vez de realzar y apoyar la imagen, las superestrategias de la descortesía son un mecanismo de ataque a la imagen”⁶⁷ (Culpeper 1996: 356). Así pues, se contemplan diferentes grados de descortesía en los actos comunicativos, que abarcan desde la simple ausencia de cortesía, hasta actos ostensivamente e intencionadamente descorteses⁶⁸:

⁶⁷ “Instead of enhancing or supporting face, impoliteness superstrategies are a means of attacking face (Culpeper 1996: 356).

⁶⁸ Las mismas cinco superestrategias de descortesía se repiten en Culpeper et al (2003: 1554-1555) y Culpeper (2005: 41-42):

“Bald on record impoliteness: the FTA is performed in a direct, clear, unambiguous and concise way in circumstances where face is not irrelevant or minimized.

Positive impoliteness: the use of strategies designed to damage the addressee’s positive face wants, e. g., ignore the other, exclude the other from an activity, be disinterested, unconcerned,

1. “Descortesía descarnada, de realización intencional, directa y sin ambigüedades

El hablante cuyo objetivo es desprestigiar al interlocutor dañando su imagen pública, realiza AAIP de manera clara, directa y sin ambigüedades.

2. Descortesía positiva, con estrategias cuyo objetivo es dañar la imagen positiva del interlocutor (por ejemplo, ignorarlo, buscar el desacuerdo).

En esta estrategia el interlocutor puede ignorar al interlocutor, hacerle el vacío, es decir, excluirlo del intercambio comunicativo.

3. Descortesía negativa, con el fin de atacar la imagen negativa del otro (a modo de ejemplo, ridiculizar al otro o invadir su espacio).

En esta estrategia el interlocutor tiene como objetivo el amenazar, ridiculizar, no tratar al receptor seriamente, etc.

unsympathetic, use inappropriate identity markers, use obscure or secretive language, seek disagreement, use taboo words, call the other names.

Negative impoliteness: the use of strategies designed to damage the addressee's negative face wants, e. g., frighten, condescend, scorn or ridicule, be contemptuous, do not treat the other seriously, belittle the other, invade the other's space (literally or metaphorically), explicitly associate the other with a negative aspect (personalize, use the pronouns "I" and "You"), put the other's indebtedness on record.

Sarcasm or mock politeness: the FTA is performed with the use of politeness strategies that are obviously insincere, and thus remain surface realisations.

Withhold politeness: the absence of politeness work where it would be expected. For example, failing to thank somebody for a present may be taken as deliberate impoliteness." (Culpeper 1996: 356-357)

4. Descortesía encubierta, donde se usan estrategias de cortesía a todas luces insinceras. El sarcasmo es concebido aquí en la línea del *Principio de Ironía* de Leech (1983), que se produce por implicatura.

El hablante no expresa claramente la intención ofensiva para agraviar al interlocutor y, por lo tanto, el oyente puede inferir la ofensa o no.

5. Ausencia de cortesía en situaciones en que es esperable que se produzca cortesía, como el hecho de no agradecer un regalo.” (Culpeper 1996: 356-357)

Culpeper nos muestra que la descortesía siempre puede estar presente en los intercambios comunicativos y, por lo tanto, la armonía no es el objetivo del intercambio comunicativo. En esta línea, Culpeper (2005) propone la siguiente definición de descortesía⁶⁹:

“La descortesía se da cuando: (1) el hablante comunica intencionalmente un ataque contra la imagen, o el oyente percibe y/o recibe el comportamiento como un ataque contra la imagen, o la combinación de (1) y (2) (Culpeper 2005: 38)

Esta definición es esencial para nuestra investigación pues determina que la percepción del oyente es parte determinante en la interpretación (des)cortés de los actos de habla directos. En otras palabras, en el momento en que el enunciado es

⁶⁹ “Impoliteness comes about when: (1) the speaker communicates face-attack intentionally, or (2) the hearer perceives and/or constructs behaviors as intentionally face-attacking, or a combination of (1) and (2) (Culpeper 2005: 38)

evaluado por el oyente como amenaza hacia su imagen social podría considerarse como descortés.

En posteriores estudios, Culpeper (2005) discute que “el fenómeno de la descortesía tiene que ver en cómo la ofensa es comunicada e inferida” (Culpeper 2005: 36)⁷⁰ alejándose del argumento de Leech (1983) que propone que, “algunas ilocuciones (órdenes) son inherentemente descorteses y otras (ofrecimientos) son inherentemente corteses” (Leech 1983: 83). Culpeper opina que durante el intercambio comunicativo, se dan, por una parte, ocasiones en las que verdaderamente se vulnera la imagen del otro a través de recursos lingüísticos, tales como, los insultos y las amenazas. Por otra parte, se da lo que Culpeper (1996) denomina como descortesía *burlesca o fingida* que se encuentra en situaciones en las que la descortesía es meramente superficial, sin intención de ofensa por parte del emisor ni interpretación de amenaza contra la imagen social del destinatario. Así, por ejemplo, supongamos que a un amigo nuestro le ha tocado la lotería y nuestro comentario es: *¡qué cabrón eres!* En este ejemplo, que posee un alto grado de intimidad, el oyente no infiere o percibe un daño contra su imagen, sino más bien percibe un elogio como: *¡me alegro por ti! Te lo mereces.*

No obstante, en ocasiones, en el intercambio comunicativo, no es la intención de ofensa por parte del emisor la que produce la descortesía, sino la percepción e inferencia por parte del destinatario, es decir, es el oyente quien decide si un enunciado es cortés o descortés, tal y como se muestra en el siguiente ejemplo⁷¹:

- A) Funny. You're really funny.
- B) What do you mean?

⁷⁰ “the phenomenon of impoliteness is to do with how offense is communicated and taken” (Culpeper 2005: 36)

⁷¹ The Goodfellas (1996) de la escena “Funny, how?”
http://www.youtube.com/watch?v=o_ff46b58Hk

- A) It's funny, you know. It's a good story. You're a funny guy.
- B) You mean the way I talk? What?
- A) It's just, you know. You're just funny. You know, the way you tell the story.
- B) Funny how? What's funny about it?
- C) You got it all wrong.
- B) He's a big boy. He knows what he said. Funny, how?
- A) Just, you know. You're funny.
- B) Let me understand this. Maybe I'm a little fucked up. But I'm funny how? Funny like a clown? I amuse you? I'm here to fucking amuse you? What do you mean, funny? How am I funny?
- A) You know, how you tell a story.
- B) I don't know. You said it. You said I'm funny. How am I funny? What the fuck is so funny about me? Tell me what's funny.

En este ejemplo, la descortesía es inferida por una ilocución afirmativa “*Funny, you're really funny*” (“*gracioso, tú eres muy gracioso*”) y consolidada a través de una ilocución interrogativa “*What do you mean?* (*¿Qué quieres decir?*)”; en esta línea, Mills (2003) comparte la opinión de Culpeper cuando comenta que “se debe analizar el modo en que los hablantes llegan a juzgar el enunciado, o una serie de enunciados, como (des)cortés” (Mills 2003: 158). En otras palabras, y teniendo en cuenta los discentes de E/LE (Cap. 6 punto 2), el oyente podría percibir descortesía en actos de habla directos en los que la intención del hablante es salvaguardar la imagen del receptor. Asimismo, el uso del acto de habla indirecto podría representar la clara intención del emisor de vulnerar la imagen del oyente y, por lo tanto, ser descortés:

“Debo rogarle que no haga tanto ruido —dijo Holmes con tono severo—. Acaba de poner en peligro el éxito de nuestra expedición. ¿Puedo pedirle que tenga la bondad de sentarse en uno de esos cajones y no interferir?” (Doyle 2007: 80) ⁷²

La intención del emisor, el contexto y la inferencia del oyente, son esenciales en la diferenciación entre cortesía y descortesía. Así, como observamos en el ejemplo de Conan, la semiótica del enunciado no es tan ofensiva como la intención del emisor, entendiendo por intención del emisor el acto ilocutivo (Cap. 2 punto 1.1.2) según el cual el emisor expresa de tal manera la intención de que el oyente haga algo, que el mismo oyente también reconoce la misma intención. En el caso del ejemplo superior, la intención expresada y la intención reconocida sería la de *sentarse y estarse quieto*.

3.2. El modelo de Kienpointner

Kienpointner (1997) propone un desarrollo lineal entre cortesía y descortesía, en el que la cortesía equivale a una total cooperación y la descortesía equivale a una total competitividad.

En los lugares intermedios se sitúa la hipercortesía, es decir, una cortesía exagerada (Kerbrat-Orecchioni 1994) ya que puede ser percibida, como se observa en el ejemplo de Doyle (2007), como la vulneración a la imagen del oyente (*¿Puedo pedirle que tenga la bondad de sentarse en uno de esos cajones y no interferir?*). La hipercortesía no se evalúa como descortesía, sino como la aplicación menos óptima de los patrones de cortesía. Kienpointner, también hace referencia a la descortesía cooperativa.

⁷² “I must really ask you to be a Little quieter, said Holmes severely. You have already imperiled the whole success of our expedition. Might I beg that you would have the goodness to sit down upon one of those boxes, and not to interfere? Conan Doyle, A (2007) The adventures of Sherlock Holmes. London: Penguin Books



Figura 6: El continuo de cortesía y descortesía (Kienpointner 1997: 258)

Este tipo de descortesía consiste en enunciados que “a primera vista parecen maleducados en relación a las normas de comportamiento cortés en una comunidad pero que, actualmente es un comportamiento cooperativo en contextos específicos” (Kienpointner 1997: 257), es decir, la descortesía se caracteriza por insultos y amenazas que son aceptados por los interlocutores para crear un ambiente relajado. Dicho de otro modo, la descortesía cooperativa es una descortesía no auténtica. Así, por ejemplo, la expresión española *jeres un cabrón!* se considera, por una parte, como una expresión descortés siempre y cuando el hablante la realice con el propósito de dañar la imagen de su interlocutor y, por otra, como un halago, por ejemplo, si se realiza en un contexto entre jóvenes que alardean de sus conquistas amorosas.

Según Kienpointner (2008: 245) es problemático y “prematureo ofrecer una verdadera definición universal del concepto de descortesía” y define la descortesía

como “un comportamiento prototípicamente no cooperativo” (Kienpointner 1997: 259) con características bien definidas: a) desestabiliza la relación interpersonal, dificultando que se alcancen los objetivos mutuamente aceptados en la interacción, es decir, dificulta el entendimiento y; b) crea un ambiente de antipatía entre los interactuantes del intercambio comunicativo, es decir, dificulta que la conversación se lleve a cabo de forma grata. Estas dos características se observan en el siguiente ejemplo como muestra de descortesía:

(27) Sesión plenaria de la XVII Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno desde el centro de convenciones Espacio Riesco, Chile.

-Zapatero: “Estamos en una mesa donde hay gobiernos democráticos, que representan a sus ciudadanos en una comunidad iberoamericana que tienen como principios esenciales el respeto. Se puede estar en las antípodas de una posición ideológica, no seré yo el que esté cerca del ex presidente Aznar, pero el ex presidente Aznar fue elegido por los españoles, y exijo, exijo...

-Chávez: Dígale a él que respete.

-Zapatero: Exijo que tú..., un momentín...

-Chávez: Dígale lo mismo a él.

-Zapatero: Exijo ese respeto, por una razón, además...

-Chávez: Dígale lo mismo a él, presidente.

-Zapatero: Por supuesto

-Chávez: Dígale lo mismo a él...

-Rey Juan Carlos: ¿Por qué no te callas?

-Bachelet: Por favor, no hagamos diálogo, han tenido tiempo para plantear su posición, presidente, **termine.**

En este fragmento se observa que la descortesía tiene base en la interrupción del intercambio comunicativo realizada a través del acto de habla de la petición *¿por qué no te callas?* El motivo por el que la interrupción se considera como descortés se debe a que el acto de habla de la petición transciende en el contenido de la información considerándose un obstáculo para el buen desarrollo de la conversación y, por lo tanto, una amenaza para la imagen del interlocutor, con la consecuente desestabilización de la relación personal y la creación de un ambiente de antipatía entre los interlocutores. Así pues, mediante este ejemplo, nos distanciamos de la opinión de Gallardo (1993: 213) que opina que “la interrupción es algo frecuente en el marco de la conversación y que no por ello equivale a descortesía, ya que se realiza por necesidad comunicativa y, por lo tanto, no perjudica el buen desarrollo de la conversación.”

Capítulo 2: Teoría de los actos de habla

1. Teoría de los actos de habla⁷³

Los filósofos Austin (1962) y Searle (1969) fueron los pioneros en establecer la teoría de los actos de habla. Estos filósofos fueron influenciados por Wittgstein (1953) en su libro *Investigaciones filosóficas* (1953), según el cual “en la mayoría de los casos, [...] el significado de una palabra es su uso en el lenguaje”, es decir, el significado de las palabras está sistemáticamente relacionado con el lenguaje, mientras que el uso de las palabras se relaciona con la manera de aprender su significado.

En nuestro estudio, la teoría de los actos de habla abarca el segundo marco teórico necesario para intentar confirmar la hipótesis propuesta. En este apartado, nos centramos en la teoría de los actos de habla que constituye el “fundamento de la moderna pragmática” (Escandell 2002: 60). Prestaremos especial atención, según lo referido en las entrevistas y los cuestionarios rellenados por los estudiantes, a los actos de habla que suponen la intrusión en el territorio del oyente: los actos de habla directos o impositivos. En otras palabras, actos de habla cuyo primer objetivo es el intento por parte del emisor de que el oyente realice la determinada acción. Las sugerencias, las peticiones y las órdenes se encuentran dentro de esta categoría, sin embargo, se diferencian en la intención de la fuerza ilocutiva del acto del habla y se asemejan en que todas las intenciones por parte del emisor se reducen a que el oyente lleve a cabo la acción, principalmente en beneficio del hablante.

⁷³ El acto de habla es la unidad de análisis en los estudios de cortesía que siguen la teoría de Brown y Levinson (1987): la cortesía en los actos del cumplido, la invitación, las petición, la exhortación, etc., ampliándose el análisis al intercambio de enunciados en vez de limitarse en un solo acto de habla (Mao 1992, 1994; Bravo 1996; Placencia 1996).

Hoy en día la enseñanza de idiomas no se centra única y exclusivamente en los conocimientos lingüísticos sino que, en muchos casos, la programación didáctica se realiza en torno a los actos de habla (Anexo VII). Para nuestro propósito de investigar el uso de los actos de habla directos o impositivos en el aula de E/LE, tenemos en consideración que cada comunidad lingüística dispone de mecanismos lingüísticos que los hablantes utilizan para evitar el conflicto en el intercambio comunicativo. Estos mecanismos lingüísticos no son los mismos en todas las lenguas. En el caso del español peninsular el uso de los actos de habla directos como mecanismo lingüístico “evita conflictos entre los interlocutores y enfatiza la solidaridad entre los interlocutores” (Haverkate 2004: 56).

La solidaridad y la confianza entre los interlocutores es un rasgo característico de las interacciones informales en español peninsular. Las repercusiones lingüísticas conllevan el uso del imperativo, no obstante, el uso del modo imperativo no supone, de una manera constante, la vulneración de la imagen negativa del otro o un alto potencial de conflicto (Cap. 3 punto 1.4.1). Así, por ejemplo, Blum-Kulka (1982) muestra cómo hablantes de hebreo utilizan más a menudo actos de habla directos en las peticiones que los angloparlantes aprendices de hebreo, y que la manera convencional de preguntar por direcciones en un contexto natural equivale a la estructura “¿Dónde está...?; mientras que los angloparlantes aprendices de hebreo utilizan estructuras más indirectas “¿Puede decirme cómo se va a...?” El autor afirma que los discentes de hebreo con L1 inglés tienden a ser más indirectos que los nativos hebreos en las peticiones y a la inversa; “si un hebreo discente de L2 inglés transfiriera a L2 las normas de su lengua nativa, daría la impresión de grosero o descortés”⁷⁴ (Blum-Kulka 1982).

⁷⁴ “The English-speaking learner of Hebrew tends to be less direct than the native Hebrew speaker, in accordance with his or her mother-tongue conventions. Conversely, if Hebrew speaking learners of English transfer their mother-tongue norms into their English speech behaviour, they risk giving an impression of rudeness” (Blum-Kulka 1982)

Actos de habla y contexto

Austin (1962) demuestra que, por ejemplo, en la oración declarativa, la emisión del enunciado no solo se usa para describir el estado de las cosas, sino que, al emitir el enunciado estamos realizando acciones. Es decir, para Austin, el lenguaje “no es solo describir la acción que se está haciendo, sino hacerla” (Austin 1970: 107-108). Así, por lo tanto, con el enunciado “hace frío” el hablante no solamente describe la realidad del mundo que lo rodea, sino que, según la situación contextual, puede estar realizando una petición en (1), una sugerencia en (2) o una orden en (3)

- (1) “Hace frío” = “Enciende la calefacción”
- (2) “Hace frío” = “Vamos a otro sitio”
- (3) “Hace frío” = “Ponte el abrigo”

Del párrafo anterior se deduce que los seres humanos, a través del uso del lenguaje, hacen cosas; y lo que es aún más importante, logran incitar a otros a que hagan cosas. Yule (1996) comparte la opinión de Austin y comenta que “en un intento de expresión, las personas no producen solamente enunciados que contengan palabras y estructuras gramaticales sino que [las personas], realizan acciones a través de los enunciados”⁷⁵ (Yule 1996: 47). Por lo tanto, según Yule, las acciones realizadas a través de enunciados son actos de habla, y gracias a la emisión de los actos de habla, el emisor declara su intención comunicativa con la esperanza de que sea reconocida por el oyente.

⁷⁵ “In attempting to express themselves, people do not only produce utterances containing grammatical structures and words, they perform actions via those utterances.” (Yule 1996: 47)

Searle (1969) considera que el acto de habla es “la unidad mínima de comunicación lingüística” y afirma que “el motivo para concentrarse en el estudio de los actos de habla es que toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos” (Searle 1969: 16). Esto es, la unidad de comunicación no sería el símbolo, palabra u oración, sino la producción del símbolo, palabra u oración al realizar el acto de habla.

Cohen (1995) define los actos de habla como “unidades funcionales de comunicación que están condicionadas por reglas de producción e interpretación”⁷⁶. Esto es, los actos de habla forman parte del comportamiento e interacción social. Las definiciones de Austin, Searle y Cohen establecen que los actos de habla no son solamente expresiones lingüísticas, sino también acciones lingüísticas que llevan a cabo nuestro propósito comunicativo. Esto nos conduce a pensar que ya que los individuos hacen más cosas con palabras que el mero hecho de pronunciarlas, los actos de habla se incluyen en las interacciones de la vida real y, por lo tanto, requieren tanto del conocimiento del lenguaje como del uso apropiado del lenguaje dentro de una cultura determinada. Así, por ejemplo, si en clase de ELE el profesor dijera:

(4) ¿Me podéis atender un momento?

(5) Atendedme un momento

En (4) y en (5) los enunciados podrían percibirse como peticiones más que pregunta u orden respectivamente. Esto lleva a la reflexión de que la distancia entre lo que se dice y lo que se implica, así como las múltiples capas de significado entre el significado literal del enunciado y del acto producido en contexto, son muy diferentes. Conviene recordar que no estamos hablando de

⁷⁶ “speech act as a functional unit of communication that is conditioned by rules of production and interpretation” (Cohen 1995)

oraciones (unidades abstractas), sino de actos de habla, lo que supone tomar en consideración la importancia del contexto, puesto que fuera de él nada puede ser considerado cortés o descortés. Para ello, entendemos por contexto “un subconjunto particular de supuestos que el oyente utiliza para la interpretación de un determinado enunciado” (Escandell 2002 & Sperber y Wilson 1986), en otras palabras, es el propio oyente quien, en el momento de la interpretación, realiza la selección particular dentro del conjunto total de supuestos.

Según Sperber y Wilson (1986), la cognición humana se rige por la búsqueda de la relevancia. La noción de relevancia depende a) los efectos cognitivos que se obtienen al procesar el enunciado en un contexto específico y b) del esfuerzo de procesamiento que es necesario invertir para obtener el efecto cognitivo esperado. Sperber y Wilson opinan que “mientras mayor sea la cantidad de efectos cognitivos derivables a partir de una nueva información contextualizada, mayor será su relevancia para el individuo en dicho contexto; mientras mayor sea el esfuerzo de procesamiento invertido en derivar estos efectos, menor será la relevancia de la información para el individuo en ese contexto”. Estas afirmaciones de Sperber y Wilson (2002) son importantes para nuestro estudio ya que, tal y como argumentan los autores, “estos principios son válidos para fenómenos comunicativos tales como la metáfora, la ironía y la correcta interpretación del significado intencionado del acto comunicativo en un contexto apropiado”⁷⁷. De esta manera y, como hemos mencionado anteriormente, Sifianou (1992) parte de la idea de que el contexto maximiza o minimiza una orden y hace posible convertir al acto de habla directo en un acto de habla institucionalizado que, fuera de contexto, ofrece interpretaciones diferentes. Por lo tanto, la forma lingüística ayuda al interlocutor a la interpretación del enunciado pero no codifica

⁷⁷ “(...) claim that this set of principles account for a wide range of communicative phenomena, including metaphor, irony, or the correct interpretation of intended meaning of a communicative acting the appropriate context.

su fuerza ilocutiva, la cual siempre depende del contexto. Estas observaciones llevan a la reflexión de que el contexto afecta directamente a las estrategias de cortesía que el emisor decide emplear en el intercambio comunicativo (Garcés-Conejos Blitvich 2006).

Los factores que determinan una u otra interpretación del enunciado no se deben a la selección caprichosa e ilimitada, sino que se basan en el Principio de Relevancia de Sperber y Wilson (1986). Según este principio “para lograr un nivel satisfactorio de efectos cognitivos, el oyente selecciona precisamente todos aquellos supuestos (el contexto) que produzcan una interpretación ‘relevante’, en la que los efectos cognitivos (el beneficio) y esfuerzo de procesamiento (el coste) se encuentran en relación óptima” (Escandell 1998: 13). Por lo tanto, los discentes de E/LE perciben que el acto de habla directo vulnera la imagen, cuando la combinación del contenido explícito del enunciado se interpreta como una secuencia lingüística cuyo previo conocimiento se considera amenazante para la imagen y, por lo tanto, se convierte en la parte central de la interpretación del enunciado. De lo que se deduce que cualquier contexto que el oyente no ha representado internamente no puede formar parte de los supuestos que el discente interpreta. Así, por lo tanto, en (6 – 8) el discente de E/LE puede percibir que le están ordenando, ya que el uso del imperativo como secuencia lingüística realizada obedece a un conocimiento previo de orden independientemente de que la fuerza ilocutiva del acto sea diferente.

(6) Tomate la pastilla y ponte el abrigo

(7) Vente a mi fiesta esta tarde, no faltes y trae a quién quieras

(8) Explica que quiere decir esta frase

Al mismo tiempo, la percepción de la fuerza ilocutiva del enunciado depende del contexto cultural del discente:

“El componente sociocultural... es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones..., socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada.” (Lourdes Miquel 2004: 513)

En otras palabras, la interpretación del acto de habla directo como cortés depende de los principios establecidos por una cultura en la que los individuos que la integran comparten una serie de supuestos básicos.

1.1. Componentes de un acto de habla

Austin (1962) en sus primeros trabajos distinguió entre enunciados realizativos, según los cuales todos los enunciados están ligados a la ejecución de ciertos tipos de actos convencionales o ritualizados, y enunciados constativos, enunciados que son verdaderos, es decir, que describen estados de cosas tal y como están en el mundo o, en caso contrario, falsos. No obstante, los enunciados realizativos no se pueden considerar como verdaderos o falsos, sino sólo como adecuados o inadecuados a la situación comunicativa en la que se emiten” (Escandell 2002: 54). En otras palabras, el lenguaje no es exclusivamente descriptivo, sino que desempeña a la vez, otras misiones, una de las cuales, - no la única – es precisamente ser parte importante del cumplimiento de una oración. De esta manera, los enunciados realizativos constituyen un tipo de emisión según los cuales “si una persona hace una emisión de este tipo, diríamos que está *haciendo*

algo en vez de meramente *diciendo* algo” (Austin 1970: 218-219). Posteriormente, Austin modificó esta distinción para establecer tres tipos de actos de habla en el uso del lenguaje: acto **locutivo**⁷⁸ en el cual el significado es tomado de los elementos lingüísticos individuales que forman un enunciado; acto **ilocutivo** en el cual el emisor expresa su intención de hacer algo de tal manera que el oyente también lo reconoce; y el acto **perlocutivo** en el cual el enunciado produce efectos consecuentes en los sentimientos, pensamientos y acciones de la audiencia. Escandell (2011) explica que la idea consiste en que el “decir algo” corresponde al acto locutivo; la intención o el propósito corresponde con el acto ilocutivo, y la consecuencia del acto se corresponde con el acto perlocutivo.

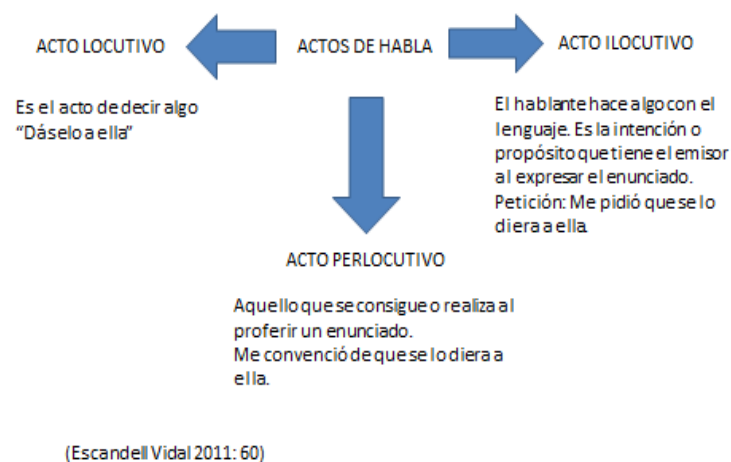


Figura 7: Clasificación de los actos de habla

⁷⁸ Siguiendo a Escandell (1996) empleamos los términos ilocutivo, locutivo y perlocutivo, si bien en español se han utilizado también los términos ilocucionario, locucionario y perlocucionario, por ejemplo en Nieto (1995), Alcaraz (1996) y en la versión española de Searle (1969)

1.1.1. El acto locutivo

Este tipo de acto es el que se lleva a cabo por el mero hecho de producir el enunciado (Austin 1962: 94), es decir, lo que las palabras dicen. Según Austin, “cuando realizamos el acto locutivo equivale a la pronunciación de cierto enunciado con cierto sentido y referencia”⁷⁹ (Austin 1962: 109). Así pues, el acto locutivo se corresponde con la producción del enunciado con sentido en el lenguaje, esto es, con una referencia y un sentido determinados. Se produce el acto locutivo cuando el hablante usa expresiones identificables (oración o fragmento de oración) de la lengua y con la prosodia también identificable (pausas, acentos, tono, etc.). Como consecuencia, el acto locutivo es reconocido por individuos que tengan conocimiento de la gramática, léxico y fonología de la lengua en la que se produce el acto de habla.

1.1.2. El acto ilocutivo

Este tipo de acto constituye el verdadero centro de atención de la teoría de los actos de habla y, por lo tanto, el componente del acto de habla más importante para nuestro estudio. Como ya se ha afirmado anteriormente, según Austin, cuando el hablante, en un contexto determinado, emite el enunciado al oyente, está haciendo algo con el lenguaje y/o está haciendo que alguien haga algo. El acto ilocutivo intenta alcanzar un propósito comunicativo ya que en el momento en el que se produce, se realiza la acción. Cada acto ilocutivo lleva asociada una determinada fuerza⁸⁰ ilocutiva. La fuerza ilocutiva equivale al valor real del acto

⁷⁹ “[...] we perform a locutionary act, which is roughly equivalent to uttering a certain sentence with a certain sense and reference” (Austin 1962: 109)

⁸⁰ El origen de la noción de “fuerza” lo encontramos en la obra de Frege (1918). Frege opina que “todas las clases de enunciados contienen expresiones cuyo significado sirve para determinar la fuerza de sus enunciados” (Frege 1918 en “Die Verneinung”. *Beiträge zur Philosophie des Deutschen Idealismus* 1: 143-57 [La negación. Contribución a la filosofía del idealismo alemán]). En otras palabras, según Frege, la fuerza, sentido y significado son los tres componentes básicos

illocutivo, que puede coincidir o no con la intención del hablante. Además, la fuerza ilocutiva del acto illocutivo puede ser emitida para realizar más de un único tipo de acto illocutivo, es decir, puede tener varias interpretaciones por parte del oyente, tal y como explica Austin (1971):

“Es muy diferente que estemos aconsejando, o meramente sugiriendo, o realmente ordenando, o que estemos prometiendo en sentido estricto o sólo anunciando una vaga intención. (...). Constantemente discutimos preguntando si ciertas palabras (una determinada locución) tenían la fuerza de una pregunta, o debían haber sido tomadas como apreciación, etc.” (Austin 1971: 143-144)

De esta manera, dependiendo de la fuerza ilocutiva que lleva asociada cada acto de habla, el hablante puede realizar varios actos ilocutivos a partir de un mismo acto illocutivo. Así, por ejemplo, (9) y (10) tienen el mismo contenido proposicional (abrir la puerta) pero representan diferentes actos ilocutivos. El oyente puede identificar la fuerza ilocutiva del enunciado a través de indicadores como: el orden de las palabras en (11), la entonación en (12 - 13) y a través de los verbos performativos, entendiendo por estos últimos, aquellos verbos que explícitamente nombran el acto illocutivo que se esté realizando; ejemplos de actos ilocutivos son prometer, advertir, saludar, informar y mandar u ordenar.

del significado de un enunciado. De esta manera, los enunciados literales en oraciones declarativas tienen fuerza asertiva; sirven para reconocer la verdad de la proposición expresada. Los enunciados literales en oraciones interrogativas tienen fuerza de pregunta; sirven para solicitar una respuesta

- (9) Abre la puerta
- (10) ¿Puedes abrir la puerta?
- (11) Tú te vas (te digo que te vayas)
- (12) ¿Tú te vas?
- (13) ¡Tú te vas! (me sorprende que te vayas)

Así pues, los ejemplos (10 - 13) se consideran actos de habla indirectos que se distinguen porque la fuerza ilocutiva no se corresponde con la que se podría asociar a la expresión por su forma gramatical. En otras palabras, existe diferencia entre lo que se denomina *fuerza ilocutiva primaria*, que está en relación con indicadores gramaticales (modo verbal), y la *fuerza ilocutiva secundaria* que es la que determina el acto de habla que realiza el hablante.

Pons Bordería (2004) también analiza la relación que se establece entre exponentes lingüísticos y la fuerza ilocutiva que se le pretende dar:

La presencia de un determinado verbo, como prometer, garantizaría la existencia de una promesa. Asimismo, la fuerza ilocutiva correspondiente a una pregunta sería una petición, la de un imperativo sería una orden y la de un enunciado afirmativo sería un acto representativo. Y si esta equiparación se da siempre, sería posible incluir la fuerza ilocutiva en las representaciones sintéticas de los enunciados (Bordería 2004: 31).

Sin embargo, la relación que establece Bordería es más bien teórica, pues hemos comentado que, en ocasiones, la fuerza ilocutiva difiere del exponente lingüístico. Así, por ejemplo, la pregunta en (14) tiene el mismo efecto que el enunciado (15)

- (14) ¿Me traes un vaso de agua, que tengo sed?
(15) Tráeme un vaso de agua, que tengo sed

Searle (1969) denominó los usos del lenguaje como el de (14) ‘actos de habla indirectos’ argumentando que “el emisor comunica al oyente más de lo que quiere decir basándose en información tanto de tipo lingüístico como no lingüístico que es compartida por ambos, así como la unión del raciocinio y la inferencia por parte del oyente” (Searle 1975: 61)⁸¹. Por su parte, Allan (1998) opina que “el acto ilocutivo lo realiza el emisor (...) sin embargo, el oyente infiere, basándose en la información conocida tanto lingüística como no lingüística, otra ilocución”⁸² (Allan 1998: 932). En otras palabras, los autores dan a entender que el oyente entiende el acto de habla indirecto por medio de conocimientos que comparte con el hablante, que lo ayudan a realizar las inferencias necesarias para no interpretar el acto ilocutivo literalmente.

Los motivos principales para usar formas indirectas son, como señala Searle, las normas de cortesía, de lo que se deduce que mediante el uso de los actos de habla indirectos se evita, por ejemplo, el empleo de enunciados imperativos y se logra el mismo propósito ilocutivo⁸³. Sin embargo, como explica Escandell 2002 “el análisis de los indicadores de la fuerza ilocutiva sólo es válido para enunciados emitidos con sentido literal, en los que el hablante quiere decir exactamente lo que dice” (Escandell 2002: 70). En otras palabras, existen casos en los que los indicadores sugieren una determinada ilocución, pero en realidad el hablante

⁸¹ “The speaker communicates to the hearer more than he actually says by way of relying on their mutually shared background information, both linguistic and non-linguistic, together with the general powers of rationality and inference on the part of the hearer (Searle 1975: 61).

⁸² “One in which S performs one illocutionary act (...), but intends H to infer by way of relying on their mutually shared background information, both linguistic and nonlinguistic, another illocution” (Allan 1998: 932)

⁸³ En este sentido, Donaldson (1979: 279) se refiere a la “relativa infrecuencia de imperativos” (relative infrequency of imperatives) en las conversaciones. Con frecuencia se ha señalado esta tendencia de evitar el uso de los imperativos. (Brown y Levinson 1978, 1987; Traugott & Pratt 1980: 246)

quiere expresar otra, tal y como se ha mencionado. Así, por ejemplo, en el enunciado *¿puedes dejarme el bolígrafo?* la forma lingüística es la pregunta, sin embargo, lo que se pretende es que el oyente lleve a cabo la petición como interpretación codificada de un enunciado interrogativo. De lo que se deduce, que el valor real del acto ilocutivo se ve afectado por las propiedades formales del enunciado, por la interpretación del acto ilocutivo por parte del oyente y, sobre todo, por la intención del emisor.

Si bien las motivaciones principales para la realización de actos de habla indirectos descansan en las normas de cortesía en una cultura determinada, ciertas formas lingüísticas indirectas “tienden a convertirse en maneras convencionalmente corteses”⁸⁴ (Searle 1975: 76), mientras que en otras culturas son otras formas las preferidas y estandarizadas. Ya hemos visto que en (1) “*hace frío*” puede realizarse para pedir al oyente que encienda la calefacción. En este caso se trata del acto de habla indirecto, ya que no existe relación directa entre la forma lingüística – oración declarativa – y la función – realizar la petición. Sin embargo, Haverkate (1983) considera que “el criterio de cortesía no puede emplearse para determinar de una manera inequívoca el carácter indirecto del acto verbal” (Haverkate 1983: 26) ya que, como se observa en (16) y (17) hay una gran cantidad de actos indirectos que no reflejan en absoluto la intención del hablante de expresarse de una manera cortés por ejemplo en:

(16) ¡La puerta no está cerrada!

(17) ¡Estos platos están sucios! (Haverkate 1983: 26)

⁸⁴ “Tend to become the conventionally polite ways” (Searle 1975: 76)

1.1.3. El acto perlocutivo

Austin (1962) define el acto perlocutivo⁸⁵ como “aquello que causamos o alcanzamos por decir algo como, por ejemplo, convencer, persuadir, disuadir, e incluso sorprender y engañar” (Austin 1962: 109)⁸⁶. De tal manera, el acto perlocutivo tiene lugar cuando el hablante consigue la finalidad prevista a través de los enunciados. Por efecto perlocutivo entendemos, para el propósito de nuestro estudio, cualquier efecto, resultado o respuesta que puede producir algunas consecuencias o efectos sobre los actos, sentimientos, acciones, o pensamientos del oyente que pueden variar desde el mero entendimiento de malestar o satisfacción hasta el sentimiento de ofensa o euforia.

El acto perlocutivo produce un cambio en el estado de ser, en la emoción y en las acciones del interlocutor. Así, por ejemplo, si la cadena SER anunciase el día de Nochebuena un comunicado como “Esta noche nevará” el efecto perlocutivo en niños y adolescentes puede ser de agrado aunque no fuera ésa la intención del comunicado. Por lo tanto, los actos perlocutivos pueden asustar, intimidar, agradar, etc., y su existencia se comprueba en el momento en el que el destinatario se asusta, se intimida o se agrada. No obstante, el acto y efecto perlocutivo se sitúa fuera del ámbito de la lingüística ya que no forman parte del lenguaje en sí mismo, sino que constituyen respuestas del acto ilocutivo y, por lo tanto, no son analizadas en nuestro estudio. No obstante, lo que sí analizamos en nuestro estudio es la intención del hablante de producir ciertos efectos perlocutivos, es decir, “lo que se conoce como propósito ilocutivo” (Allan 1998: 945). De esta manera, el acto perlocutivo se centra en la relación entre la intención del hablante y la interpretación que el oyente hace del acto de habla, por lo tanto, se refiere al efecto que el acto ilocutivo tiene sobre el oyente, como se observa en (18).

⁸⁵ Para una visión crítica de la concepción austiniana del acto perlocutivo, véanse Tsui (1987) y Gu (1993)

⁸⁶ “What we bring about or achieve by saying something, such as convincing, persuading, deterring, and even, say, surprising or misleading” (Austin 1962: 109)

(18) “Ve al médico, hazme caso. Venga, llama y pide cita”

En este ejemplo, la intención del hablante no es la de asustar, intimidar o mandar al oyente sino la de informarle y sugerirle que debería acudir al médico. En todo caso, la posible consecuencia de este acto es que el oyente perciba que lo están ordenando en vez de percibir el acto como una sugerencia. (Cap. 6 punto 2). Escandell (1996) afirma que la distinción entre los tres tipos de actos es fundamentalmente teórica, pues los tres se realizan simultáneamente aunque sus propiedades sean diferentes, es decir, “el acto locutivo posee significado, el acto ilocutivo posee fuerza y el acto perlocutivo logra efectos” (Escandell 1996: 58). Igualmente, Thomas (1995) sugiere que no siempre es posible la distinción entre un acto de habla y otro, es decir, los límites entre un tipo de acto y otro son poco precisos. David (1980)⁸⁷ y Leech (1983) opinan que los tres tipos de actos están tan íntimamente interrelacionados que se consideran como pertenecientes al mismo enunciado⁸⁸.

1.2. Clasificación de los actos de habla

Una de las clasificaciones más aceptadas y, sin embargo, más criticada es la propuesta de Searle (1976). Searle se basa en Austin para elaborar una división de los diferentes tipos de actos de habla existentes, y clasifica los actos de habla

⁸⁷ To have a suitable nomenclature for the issues that arise [...] I shall introduce the following terms / Para tener una nomenclatura conveniente de las cuestiones que surgan [...] presentaré los siguientes términos:

- a) “S’s saying something’ designates a perlocutionary cause / “E dice algo” designa una causa perlocutiva.
- b) “H’s X-ing’ designates a perlocutionary effect / “O haciendo algo” designa un efecto perlocutivo.
- c) “S’s causing H to X’ designates a perlocutionary act. / “E causa que O haga algo” designa un acto perlocutivo. (Davis 1980: 39)

⁸⁸ Para más información ir a Davis 1980: 37 y Leech 1983: 201- 3

illocutivos en actos representativos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos.

1.2.1. Actos representativos

En los actos representativos⁸⁹, como “afirmar” o “asegurar”, el hablante se compromete con la verdad de la proposición expresada (Searle 1976: 10), es decir, afirma lo que el emisor cree ajustándose a su saber del mundo como en (19) y (20):

(19) “Hace calor hoy”

(20) “La Tierra gira alrededor del Sol”

Los actos representativos pueden catalogarse como actos “que no están centrados ni en el emisor ni en el oyente” (Haverkate 1984:14-15)⁹⁰ y, por lo tanto, pueden hacer referencia a cualquier persona sin especificar si se refieren al emisor o al oyente.

1.2.2. Actos directivos

Los actos directivos tienen en común que el acto ilocutivo consiste en que el oyente realice el acto específico al que hace referencia el enunciado. En otras

⁸⁹ Optamos por la traducción directa del término original (*representative*) debido a la posible confusión con el término asertivo (*assertive*) para referirnos a los mismos tipos de actos de habla. La confusión puede derivar del término asertivo y no asertivo, que en castellano significa, afirmativo y negativo.

⁹⁰ “Assertives are illocutionary acts that can properly be qualified as ‘speaker – nor hearer – centered’”. (Haverkate 1984: 14-15).

palabras, mediante el acto directivo⁹¹ o impositivo, el hablante intenta que el oyente realice la acción futura, o lo que es lo mismo, el efecto perlocutivo es siempre que el oyente lleve a cabo la acción futura como en (21) y (22):

(21) “Siéntate, por favor”

(22) “Abre la ventana”

Estos ejemplos muestran que, en tales situaciones, se pretende mostrar la intención de lograr que el destinatario realice la acción que se corresponde con lo descrito en el contenido proposicional, en este caso *sentarse* y *abrir la ventana*, respectivamente. De esta manera, los actos directivos se catalogan como actos “centrados en el emisor y en el receptor” (Haverkate 1984: 15).

En los actos directivos, el concepto de cortesía negativa tiene especial relevancia. La cortesía negativa se manifiesta en la utilización de mecanismos de diversa índole tales como estructuras lingüísticas, formas verbales, elementos léxicos, etc., con el fin de atenuar los efectos de la fuerza ilocutiva de la acción del contenido proposicional:

(23) ¡Cierra la puerta!

(24) ¡Cierra la puerta, por favor!

(25) ¿Podrías cerrar la puerta, por favor?

(26) Me parece que la puerta está abierta

(27) Hace un poco de ruido aquí

En (23) se expresa la estructura exhortativa y en (27) se expresa el modo más indirecto en el que la implicatura que el emisor tiene la intención de transmitir

⁹¹ Estos actos también han sido denominados exhortativos (Ferrer y Sánchez 2002; Haverkate 1994)

“cerrar la puerta” se mantiene oculta. Varios autores (Brown y Levinson 1987; Leech 1983; Hernández 2002; Thomas 1995; Yule 1996, entre otros) comparten la idea de que a medida que nos desplazamos de (23) a (27) la cortesía aumenta, ya que se atenúa u oculta totalmente la intención comunicativa del emisor. En otras palabras, los actos de habla indirectos (25 - 27) están generalmente asociados con una mayor cortesía en comparación con los actos de habla directos (23 - 24). No obstante, en una supuesta situación de emergencia (23 -24) se caracterizarían como construcciones que apenas dañarían la imagen pública del emisor (Cap. 1 punto 2.5.4.1). Por su parte, las expresiones (24) y (25) manifiestan el mismo carácter directo que (23), esto es, la intención comunicativa aparece explícita para que el emisor lleve a cabo la acción. Si seguimos la progresión observamos que en (23) aparece el objeto ilocutivo claramente expresado y en (27) aparece oculto.

1.2.2.1. Los actos directivos según Haverkate

Creo oportuno dedicar el siguiente punto a la clasificación de los actos directivos de Haverkate ya que, por una parte, una cantidad de actos directivos analizados se basan en este modelo y, por otra, es uno de los estudiosos actuales que han tratado con más profundidad el tema de las exhortaciones impositivas en español.

Haverkate (1994) denomina los actos directivos como actos exhortativos, es decir, son actos que se caracterizan en que la intención del hablante sea la de lograr que el oyente lleve a cabo la acción descrita en el acto exhortativo, esto es, el mensaje que el emisor tiene la intención de transmitir equivale a *yo quiero que hagas x*.

Los actos exhortativos tienen como objeto ilocutivo que la intención comunicativa del emisor influya en el destinatario del acto para que este realice la

acción. Este tipo de actos lleva intrínseca la amenaza a la imagen negativa ya que cohíben la libertad del destinatario. Estas observaciones me llevan a la reflexión de que, el acto de habla directo tiende a suscitar una reacción en el oyente para que realice la acción descrita por el enunciado.

Haverkate (1994: 24), dentro de los actos exhortativos distingue dos subclases:

1. Actos impositivos⁹², en los que el emisor busca su propio beneficio, en otras palabras, el hablante quiere, desea o demanda que el oyente lleve a cabo una determinada acción, por lo que suponen la imposición para el oyente. Entre este tipo de actos exhortativos impositivos se encuentra el ruego, la súplica y el mandato (Cap. 6 punto 2).
2. Actos no impositivos en los que el hablante intenta que el favorecido sea el oyente, en otras palabras, la imagen del interlocutor no se ve amenazada. Estos actos hacen referencia a los consejos, las recomendaciones y las instrucciones y no necesitan elementos discursivos que suavicen la fuerza ilocutiva de la exhortación imperativa.

- Actos exhortativos:
 - Actos impositivos (ruego, súplica, mandato)
 - Actos no impositivos (consejo, recomendación, instrucción)
- (Haverkate 1994: 24)

⁹² Haverkate se apoya en Leech (1983) que comenta que “daremos el nombre de impositivos a los directivos que implican un coste para el destinatario, es decir, al enunciado por medio del cual el emisor trata de conseguir que su interlocutor lleve a cabo una determinada acción” (Leech 1983: 106)

El autor realiza esta subdivisión teniendo en cuenta la influencia que el acto exhortativo tiene sobre el oyente, en otras palabras, la percepción del acto exhortativo por parte del oyente varía dependiendo de si se trata de un acto impositivo o bien un acto no impositivo y, por lo tanto, el comportamiento del oyente para realizar la acción descrita en la proposición es diferente. Así, por ejemplo, la percepción y realización del enunciado en (28a) es diferente a la percepción y realización en (29b) [Hemos utilizado el mismo ejemplo que en el Cap. 1 Punto 3 ejemplos 25 y 26]

(28) Una madre que despierta a su hijo para ir al colegio.

a) ¡Levántate!

(29) Un alumno se ha sentado en la silla de otro compañero y éste impone su deseo.

b) ¡Levántate!

Por lo tanto, en (28) el enunciado es un acto exhortativo no impositivo, por lo que puede ser que el hablante intente que el favorecido sea el oyente. En este caso los actos prototípicos son el “consejo”, la “recomendación” y la “instrucción”, mientras que en (29) es un acto exhortativo impositivo, es decir, el hablante es el favorecido por el cumplimiento de la acción descrita. Los actos exhortativos impositivos hacen referencia principalmente, al “ruego”, “súplica” y “mandato”. De lo que se deduce que los actos exhortativos no impositivos difieren de los actos exhortativos impositivos en que el resultado de la acción llevada a cabo por el oyente beneficia, primordialmente, al receptor. Asimismo, la entonación, los elementos lingüísticos (vocativos, interjecciones, tono de voz, etc.) suavizan la forma impositiva expresada por la forma verbal y circunstancias contextuales como vemos en la figura 8.



Figura 8: Entonación y elementos lingüísticos en la petición

1.2.3. Actos comisivos

Los actos comisivos se caracterizan porque el emisor se posiciona como el sujeto que realiza la acción del enunciado beneficiando al oyente, como se observa en (30) y (31). Los actos comisivos característicos son “prometer” y “ofrecer”, en los que el hablante crea un compromiso con la acción futura, es decir, el contenido proposicional es que el hablante realice la acción futura pues se ha comprometido en llevarla a cabo:

(30) “Te ayudaré ahora mismo”

(31) “Yo te prestaré el dinero que necesitas”

Los ejemplos muestran, claramente, que la particularidad de los actos comisivos es que el enunciado contiene referencias explícitas al hablante y la completa descripción del acto que el emisor se compromete a realizar.

1.2.4. Actos expresivos

La característica de los actos expresivos la encontramos en la definición que Searle (1979) ofrece de ellos:

“El punto ilocutivo de esta clase es la expresión de un estado psicológico en la condición de sinceridad sobre los asuntos específicos en el contenido proposicional” (Searle 1979: 15)⁹³

De esta cita se deduce que Searle muestra que el hablante tiene una reacción personal ante la acción ya realizada, en otras palabras, los actos expresivos expresan el estado moral de lo que el emisor siente en relación a un estado de cosas. Searle, ofrece los siguientes ejemplos de verbos que denotan actos expresivos: *agradecer* (32), *felicitar* (33), *disculpar*, *lamentar* y *deplorar* (34). De esta lista de verbos se deduce que la realización del acto expresivo requiere una relación entre el emisor y el receptor de tipo moral y, por lo tanto, el acto se centra tanto en el emisor como en el receptor. En otras palabras, la realización del acto expresivo no conlleva la dirección de adecuación, esto es, el emisor no trata “ni de

⁹³ “The illocutionary point of this class is to express the psychological state specified in the sincerity condition about a state of affairs specified in the propositional content” (Searle 1979: 15)

que el mundo se adecue a las palabras ni de que las palabras se adecuen al mundo, sino más bien que el enunciado expresado es el supuesto”⁹⁴ (Searle 1979: 15).

En los actos expresivos, la verdad de su contenido está garantizada puesto que la finalidad ilocutiva coincide con la expresión del estado psicológico relativo al contenido proposicional.

- (32) Te agradezco que me hayas ayudado
- (33) ¡Te felicito por haber obtenido el Doctorado!
- (34) Siento que todo haya ocurrido así

Así pues, se observa que cuando el emisor realiza este tipo de acto presenta una relación interpersonal entre él mismo y el oyente en la que los interlocutores comparten la verdad del enunciado.

1.2.5. Actos declarativos

Los actos declarativos, como “*bautizar*”, “*jurar*” o “*casar*”, son aquellos en los que el hablante relaciona el contenido proposicional y la realidad cuando emite el enunciado, por lo tanto, son actos de habla para los que el emisor tiene que tener un rol institucional, y que cambian el devenir del ser humano cuando son pronunciados, hecho que debe ocurrir en un contexto adecuado como en (35 - 37).

- (35) Un juez dice: “Les proclamo marido y mujer”
- (36) Un capitán de barco dice: “Les proclamo marido y mujer”

⁹⁴ “In performing an expressive, the speaker is neither trying to get the world to match the words nor the words to match the world, rather the truth of the expressed proposition is presupposed” (Searle 1979: 15)

(37) Un sacerdote dice: “Les proclamo marido y mujer”

Los ejemplos muestran que si los actos se producen con éxito garantizan que el contenido proposicional se corresponda con el mundo. Así pues, la dirección de los actos declarativos es “las palabras hacia el mundo”⁹⁵ (Searle 1979: 12) de lo que se deduce que realizar el acto declarativo no lleva consigo ningún compromiso u obligación por parte de los interlocutores para emprender la futura acción en beneficio de cualquiera de ellos.

1.3. Condiciones de felicidad

Austin se aleja de la propuesta sobre los términos de verdad y falsedad para acercarse a una evaluación de los actos de habla en términos de éxito o felicidad. El éxito del acto performativo depende de un cierto número de condiciones que Austin denomina “condiciones de felicidad” (Austin 1962: 13-45). Austin define las condiciones de felicidad como “aquellas condiciones necesarias para llevar a cabo el acto de habla de forma acertada” (Austin 1962: 13-45), esto es, Austin lleva a cabo la distinción entre enunciados constativos y enunciados performativos o realizativos. Así, por lo tanto, mientras los primeros – que describen el estado de cosas – pueden evaluarse en términos de verdad o falsedad, los segundos – que se usan para llevar a cabo acciones – no pueden ser calificados como verdaderos o falsos, es decir, no tienen valores de verdad.

Así pues, en lugar de valores de verdad, los enunciados performativos presentan condiciones de felicidad, de tal modo que, para que el acto ilocutivo se pueda realizar de forma óptima, se tienen que cumplir las condiciones determinadas. Así, por ejemplo, no se puede bautizar a una persona incluso si se le dice a esa persona “te bautizo en el nombre del Padre, de Hijo y del Espíritu

95 “The direction of fit is words to the world” (Searle 1969: 12)

Santo”, sino que, previamente deben cumplirse todas las condiciones de felicidad ya que el procedimiento de bautizar incluye más que la simple enunciación del enunciado.

Austin divide las condiciones de felicidad que debe cumplir el acto ilocutivo en tres grandes grupos:

- a) Debe existir un procedimiento convencional que lleve asociados unos efectos también convencionales y que consistirá en la enunciación de ciertas palabras por unas personas y en unas circunstancias que habrán de ser las adecuadas para que el acto ilocutivo se realice con éxito.
- b) El procedimiento se deberá ejecutar por todos los participantes plena y correctamente.
- c) Los participantes deberán pensar, sentir y hacer lo que esté previamente establecido en el procedimiento (Austin 1962: 23)⁹⁶

Searle (1969: 54-71) clasificó en cuatro grupos las condiciones que se tienen que cumplir para la realización del acto ilocutivo con éxito. Estas condiciones tienen directa relación con las actitudes y creencias de los interlocutores y, por lo tanto, con el mutuo entendimiento del uso de herramientas lingüísticas para el desarrollo de la comunicación. Los cuatro tipos de condiciones de felicidad

⁹⁶ a) There must be a conventional procedure having a conventional effect. The circumstances and people must be appropriate, as specified by the procedure.

b) The procedure must be executed correctly and completely.

c) Often, the person must have the requisite thoughts, feelings and intentions, as specified in the procedure, and if consequent conduct is specified, then the relevant parties must carry it out. (Austin 1962: 23)

establecidos por Searle son: las condiciones preparatorias; las condiciones de sinceridad; las condiciones de contenido proposicional y las condiciones esenciales.

1.3.1. Condiciones preparatorias

Son aquellas condiciones que deben darse para que la realización del acto ilocutivo en un contexto determinado tenga sentido. La habilidad de que el emisor realice el acto es una condición preparatoria”⁹⁷ (Searle 1969: 44), en otras palabras, el simple hecho de realizar el acto ilocutivo presupone el cumplimiento de las condiciones preparatorias. Así, por ejemplo, en las peticiones habrán de darse dos condiciones preparatorias: a) “la petición se considerará defectuosa si el oyente no es capaz de realizar el acto”⁹⁸ (Searle 1969: 45), es decir, que el oyente no sea capaz de realizar el acto futuro y b) “que el oyente pueda realizar la petición preguntando si obtiene la condición preparatoria”⁹⁹ (Searle 1965: 45). Dicho de otro modo, que no sea obvio ni para el hablante ni para el oyente que el oyente vaya a realizar el acto de manera espontánea en el curso normal de los acontecimientos. De esta manera, cuando el emisor ordena al oyente que preste atención, el emisor debe, por una parte, situarse en posición de autoridad y, por otra, es primordial que el oyente no estuviera realizando la acción de prestar atención antes de que el acto de habla fuera realizado.

⁹⁷ “The ability of *H* to perform *A* is a preparatory condition”

⁹⁸ “It is a rule of the directive class of speech acts that the directive is defective if the hearer is unable to perform the act” (Searle 1969: 45)

⁹⁹ “it is not precisely not a rule of speech acts or of conversation that one can perform a directive by asking whether the preparatory condition obtains” (Searle 1969: 45)

1.3.2. Condiciones de sinceridad

Este tipo de condiciones “establecen qué creencias, intenciones y sentimientos por parte del hablante son necesarios y adecuados para cada acto ilocutivo” (Díaz Pérez 2003: 147), otras palabras, se centran en el estado psicológico del hablante y expresan lo que el hablante siente al realizar el acto ilocutivo. En el caso de la orden o la petición significa que “el hablante desea que el oyente lleve a cabo el acto”¹⁰⁰ (Searle 1969: 44).

1.3.3. Condiciones de contenido proposicional

Las condiciones del contenido proposicional hacen referencia a las características significativas de la proposición empleada para llevar a cabo el acto ilocutivo. Así, por ejemplo, en el acto de habla de *dar las gracias*, el contenido proposicional debe basarse en la acción pasada realizada por el oyente. Por el contrario, si se trata de la petición el contenido proposicional debe basarse en la acción o estado futuro de cosas.

1.3.4. Condiciones esenciales

Adscriben el acto ilocutivo realizado a un grupo determinado y, por tanto, lo clasifican tipológicamente. De este modo, la condición esencial que caracteriza la petición es que el acto ilocutivo “cuenta como el intento por parte del hablante de hacer que el oyente lleve a cabo el acto”¹⁰¹ (Searle 1969: 44), es decir, la condición esencial determina la calidad del acto de habla en cuestión. Por su

¹⁰⁰ Directive (Request): Sincerity condition = *S* wants *H* to do *A*. “The desire of *S* that *H* perform *A*” (Searle 1969: 44)

¹⁰¹ Directive (Request): Essential condition = Counts as an attempt by *S* to get *H* to do *A*. (Searle 1969: 44)

parte, el acto ilocutivo de *dar las gracias* cuenta como una expresión de agradecimiento o reconocimiento.

Condiciones	Acto directivo (peticiones)	Acto comisivo (promesa)
Contenido Proposicional	<i>H</i> predice un acto futuro <i>X</i> que hace <i>O</i> .	<i>H</i> predice un acto futuro <i>X</i> que hace <i>H</i> .
Condición Preparatoria	<i>O</i> es capaz de realizar <i>X</i> .	<i>H</i> es capaz de hacer <i>X</i> . <i>O</i> quiere que <i>H</i> haga <i>X</i> .
Condición de Sinceridad	<i>H</i> desea que <i>O</i> haga <i>X</i> .	<i>H</i> intenta hacer <i>X</i> .
Condición Esencial	Cuenta como un intento por parte de <i>H</i> de que <i>O</i> haga <i>X</i> .	Cuenta como la tarea de <i>H</i> de una obligación de hacer <i>X</i> .

Tabla 1. Comparación de las condiciones de felicidad en actos ilocutivos de petición y promesa

Las condiciones que propone Searle (1969) ofrecen un dispositivo único, que agrupa a todos los actos ilocutivos según las diferentes posibilidades de combinación de las variables que lo integran.

Searle (1969) intenta elaborar un esquema efectivo y firme que ayude a selección de los elementos auténticamente relevantes que integran la situación comunicativa. Por su parte, si las condiciones acordadas no se cumplen, el resultado es un infortunio el cual no es único e invariable sino que varía de acuerdo con la regla infringida. Así, por ejemplo, en los actos de las peticiones, no cumplir con la condición de sinceridad – desear que el oyente realice la acción determinada – tiene como desenlace la emisión contradictoria. Este tipo de infortunio es diferente al que se produciría si fuera la condición preparatoria – el oyente es incapaz de realizar la acción – la que se incumpliera. En otras palabras,

no existe una clara distinción entre las condiciones necesarias y suficientes para que el acto de habla se lleve a cabo de forma efectiva.

Capítulo 3: Actos de habla directos en la enseñanza de E/LE

1. Actos de habla directos en la enseñanza de E/LE¹⁰²

Hemos visto que la teoría de Brown y Levinson (1987) se centra en la protección de la imagen pública que cada individuo tiene y reclama para sí (Cap.1 Punto 2.5.1). Esto nos lleva a la reflexión, de que la preservación de la imagen pública influye en la manera en la que los hablantes formulan los enunciados: en otras palabras, en la interacción verbal se despliega el esfuerzo de poner a salvo la imagen. Esto se observa cuando en el intercambio comunicativo se requiere llevar a cabo un acto de habla que ponga en peligro la imagen propia o la del interlocutor. En este punto, son necesarias estrategias de cortesía, bien dirigidas a reforzar la parte positiva de la imagen (cortesía positiva), o enfocadas hacia la minimización de efectos relacionados con el aspecto negativo de la imagen (cortesía negativa).

Brown y Levinson (1987) opinan que existen ciertos tipos de actos de habla que son amenazantes para la imagen como, por ejemplo, los actos de habla directos. No obstante, varios estudios han examinado las directivas en español y han documentado que hablantes de español prefieren el uso de estrategias directas y, en particular, el uso del modo imperativo (Blum-Kulka, 1989; Blum-Kulka, House, & Kasper, 1989b; Curcó, 1998; Delgado, 1994; García, 1993; Haverkate, 1984; Hurley, 1992; Koike, 1989; le Pair, 1996; Márquez-Reiter, 2000; Ruzickova, 1998). La enseñanza de los actos de habla directos y de la cortesía lingüística, la cual, aunque de carácter universal, utiliza estrategias no universales, no es unánime entre el profesorado de L2, pero sí es de gran interés para la

¹⁰² En nuestro estudio omitimos los actos de habla interrogativos con variedad exhortativa, como, por ejemplo, ¿Quieres callarte de una vez? ¿Por qué no te callas? Para un mayor estudio sobre los actos interrogativos se puede consultar la tesis doctoral de Escandell Vidal, M. V. “Los enunciados interrogativos: semántica y pragmática” Madrid 1987

enseñanza-aprendizaje de E/LE, tal y como opina Escandell (2004) cuando dice que “estos dos ámbitos [los actos de habla y la cortesía] son también del mayor interés para los profesores porque son los dos campos en los que se hacen más evidentes las diferencias culturales en lo que a normas de uso de la lengua se refieren y, por tanto, son [... aquéllos] en los que se manifiestan de manera más clara los fenómenos de *interferencia pragmática*” (Escandell 2004: 187), entendiendo por *interferencia*, la transferencia a L2 de los hábitos verbales de L1 (Cap. 3. Punto 1.3).

Escandell prosigue apuntando que, “los *actos de habla* catalogan las *intenciones* [...] y la *cortesía* estudia los parámetros que determinan la *distancia social* y sus manifestaciones lingüísticas” (Escandell 2004: 84). En otras palabras, se distingue entre la intención y la percepción del enunciado. El primero es lo que quiere conseguir el emisor cuando emite el enunciado y el segundo, cómo el destinatario percibe el enunciado adecuadamente para que no se produzcan malentendidos.

La enseñanza-aprendizaje de L2 tiene la desventaja con respecto a L1 en que, como observa Becker (1982), en L1 “los niños reciben de los padres una educación extensa en las reglas pragmáticas de la lengua y de la cortesía en L1”¹⁰³, en otras palabras, a través de la exposición de la cortesía y las instrucciones directas en L1, los niños tienen información importante y oportunidades más amplias de observar y participar en tales interacciones. Esto nos lleva a la reflexión de que la adquisición pragmática del discente de L2 es completamente diferente de la adquisición pragmática adquirida en L1. En la adquisición de la pragmática de L2, los discentes traen consigo los sistemas pragmáticos de L1 adquiridos a través de la enseñanza y observación a lo largo de los años (Koike 1989). No obstante, como afirma Siegal (1996) “discentes de L2

¹⁰³ “Children receive extensive training in the pragmatic rules of language and the L1 politeness system by parents” Becker (1982)

conscientes de las convenciones pragmáticas de L2 y con las habilidades lingüísticas para llevarlas a cabo pueden negarse a usarlas basándose en valores personales”; en esta línea, Kasper (1992) opina que “el conocimiento pragmático de lengua y cultura de L1 influye en la comprensión, producción y aprendizaje de la información pragmática de L2” (Kasper 1992: 207), es decir, la transferencia pragmática podría influir en la razón por la cual los discentes escogen un determinado acto de habla en L2 en situaciones específicas comparables a las que correspondería el mismo acto en L1.

Así, por ejemplo, la solidaridad y la confianza entre interlocutores son rasgos característicos en la mayoría de los intercambios comunicativos en español peninsular (Hernández 2002); y su repercusión lingüística supone el uso frecuente de actos de habla directos que no implican la vulneración de la imagen negativa del otro.

(1) Pídeme un café.

(2) Déjame los apuntes.

Según Wilson y Sperber “el significado de un enunciado, y en particular el significado del modo, debe interactuar con suposiciones contextuales y principios pragmáticos para producir un resultado satisfactorio de cómo los enunciados son entendidos”¹⁰⁴ (Wilson y Sperber 1988: 81). En otras palabras, en (1) y (2), teniendo en cuenta el contexto, de entre todas las posibles interpretaciones que el oyente hace del enunciado, escoge aquella que más se aproxima a la idea de solidaridad y confianza que se da entre interlocutores de español peninsular, sin que el oyente perciba amenaza alguna hacia su imagen pública. En esta línea Wilson y Sperber diferencian entre las interpretaciones de “petición” y de

¹⁰⁴ “Sentence meaning, and in particular the meaning of mood, must interact with contextual assumptions and pragmatic principles to yield a satisfactory account of how utterances are understood” (Wilson y Sperber 1988: 81)

“mando”. Según los autores, “la diferencia entre estas interpretaciones se identifica por inferencia pragmática, basado en informaciones relativas a la relación social entre emisor y receptor, y al grado en que se entiende como deseable la realización de lo descrito en la oración” (Wilson y Sperber 1998). En otras palabras, lo que varía y lleva a las distintas interpretaciones son otras informaciones variadas en la enunciación del enunciado exhortativo, es por ello, que hay que analizar el enunciado desde la perspectiva de la pragmática no desde la perspectiva semántica.

Siguiendo a Haverkate (1994) se establecen rasgos que permiten establecer el grado de cortesía del imperativo. El primer elemento es la entonación, que puede ayudar a vehicular la idea de cortesía; otro factor es el uso de elementos lingüísticos, como vocativos, interjecciones, etc., que suavizan la fuerza impositiva expresada por la forma verbal (como, por ejemplo, en “síéntense, por favor”).

No obstante, la enseñanza de los actos exhortativos impositivos tiene algunas dificultades en la enseñanza en E/LE. Así, por ejemplo, los discentes podrían escoger estrategias que reflejen su propia personalidad o comportamiento. En otras palabras, en la enseñanza de E/LE no se enseñan determinados modelos de comportamiento que sean etiquetados como “normas” y que los discentes tengan que obedecer. Es por ello que muchos discentes de E/LE con L1/L2 inglés realizan actos de habla indirectos en las peticiones, ya que identifican el uso del lenguaje con comportamientos correctos adquiridos en L1/L2 inglés (Cap. 3 punto 1.3).

1.1. Orientación de las peticiones

Una muestra de la tendencia al uso frecuente de estrategias de cortesía negativa en inglés se observa en la orientación lingüística de los actos exhortativos impositivos, tales como los ruegos, las peticiones y los mandatos. En lengua inglesa estos actos se orientan hacia el emisor para hacer menos impositiva la petición y coartar en menor medida la libertad de acción del destinatario (3). Sin embargo, en español, las peticiones se orientan hacia el oyente (4) lo que implica mayor carga impositiva reduciendo la libertad de acción del destinatario y aumentando la confianza entre los interlocutores (Cap. 3 Punto 1.4.1.).

(3) Could I have a beer and could I have a glass of wine and...could I get some change, please?

(4) ¿Podría ponerme una cerveza y un vaso de vino y....le importaría cambiarme, por favor?¹⁰⁵

En la lengua inglesa es común utilizar el acto locutivo orientado hacia el emisor en actos ilocutivos exhortativos como las peticiones. Sin embargo, en español la fuerza ilocutiva de las peticiones se suele expresar con un acto locutivo orientado hacia el destinatario, ya que si se orientase hacia el emisor parecería que se está pidiendo permiso para realizar el acto locutivo, en vez de realizar la petición directamente.

En lengua inglesa, cuando el emisor utiliza la primera persona del singular como sujeto (can I have / [puedo tener], could I have / [podría tener]) la fuerza del acto ilocutivo no recae sobre el destinatario sino sobre el propio emisor que realiza la acción (el sujeto). No obstante, el efecto perlocutivo recae en el destinatario, que es quién realizará la acción. De esta manera, el idioma inglés

¹⁰⁵ Ejemplo que se ofrece en el cuestionario realizado por los discentes de E/LE

utiliza un mecanismo de no imposición sobre el destinatario y de respeto a la libertad de acción, mientras que en español este mecanismo sería el contrario.

En segundo lugar, la realización del acto de habla indirecto en inglés permite que se den dos fuerzas ilocutivas al mismo tiempo: la primera, primaria no-literal (la petición) y la segunda, secundaria y literal (la pregunta), la cual es la condición preparatoria (Cap. 2 punto 1.4.1) del acto de habla en cuestión. Además, la distancia entre los interlocutores se mantiene mediante el uso de verbos modales que ofrecen diversas opciones al destinatario, son más tentativos y no conllevan compromiso por parte del hablante (Márquez Reiter 1997). En español, sin embargo, el acto de habla de la petición se tiende a formular de forma más directa, sin tender a marcar distancia. Estas observaciones me llevan a la reflexión de que los discentes de E/LE encuentran difícil conseguir la equivalencia pragmática e interpersonal cuando realizan el acto de petición en español y, como consecuencia, los discentes de E/LE no perciben la verdadera intención comunicativa del acto de habla directo en la lengua meta.

(5) Póngame una cerveza y deme un vaso de vino y...cámbieme.¹⁰⁶

Para que el discente de E/LE con L1/L2 inglés perciba (5) como acto de habla cortés sería recomendable la introducción de la enseñanza-aprendizaje de la pragmática, que ofreciera al discente, por una parte, la posibilidad de poder reconocer el valor sociocultural de la cortesía verbal en la lengua de estudio y, por otra, la oportunidad de utilizar estrategias lingüísticas diferentes a las ya consolidadas estrategias lingüísticas en L1/L2 inglés.

¹⁰⁶ Ejemplo que se ofrece en el cuestionario realizado por los discentes de E/LE

1.2. Estudios sobre la petición en español

Según Blum-Kulka et al. (1989: 11), las peticiones son actos preventivos que “expresan expectativas de los hablantes” en relación al oyente con respecto a una acción futura. En las peticiones el hablante se beneficia de la acción que el oyente tiene que realizar.

(6) Llévame a la estación. Tengo que coger el tren.

(7) Tengo que coger un tren y llego tarde, ¿podrías llevarme a la estación, por favor?

(8) Tengo que coger un tren y llego tarde...¹⁰⁷

Los autores señalan que al ser el hablante el beneficiario de la acción el emisor puede percibir que está invadiendo la libertad de acción del oyente. En otras palabras, el emisor percibe que cuando realiza la petición está imponiéndose al oyente y, por lo tanto, está siendo descortés (6). Para evitar la imposición y la descortesía, el hablante mitiga la petición reduciendo el grado de imposición a través de estrategias de cortesía con diferentes grados de dirección. La elección de una u otra estrategia da lugar a tres actos de habla de petición diferentes según los grados de (in)dirección: acto directo, acto indirecto y acto indirecto no convencional.

En el **acto directo** existe relación entre la forma lingüística utilizada y la fuerza ilocutiva del acto de habla; por ejemplo, el uso del imperativo para realizar una petición en (6). El **acto indirecto convencional** se basa en “convenciones del

¹⁰⁷ Ejemplos que se ofrecen en el cuestionario realizado por los discentes de E/LE

lenguaje” que incluyen el significado literal o contenido proposicional y la forma pragmalingüística que señala la fuerza ilocutiva del acto de habla; por ejemplo, una pregunta realizada para expresar la petición en (7). El **acto indirecto no convencional** se logra cuando hay conocimiento compartido entre las personas que interactúan en el intercambio comunicativo, es decir, existe un contexto sociolingüístico conocido que sustituye a la claridad del contenido proposicional, la forma lingüística y la fuerza ilocutiva del acto de habla; por ejemplo, el uso de insinuaciones o metáforas en (8).

Se ha apuntado que la cultura anglosajona respeta más valores como la independencia y la individualidad de la persona (Leech 1983; García 1989; Haverkate 2003; Matsumoto 1988; Mao 1994; Brown y Levinson 1989); de ahí que se empleen más frecuentemente estrategias orientadas a respetar la libertad de acción del interlocutor y a establecer la distancia social entre los participantes (Wierzbicka 1985, Hickey 1991; Sifianou 1989, 1993). Por el contrario, varios estudios afirman (Ballesteros 2001; Haverkate 2002; Hickey 1991, 2005) que en español, se prefiere realizar estrategias dirigidas a proteger y fomentar la imagen positiva del oyente. Esto es el reflejo de una cultura que valora y da más importancia a las relaciones sociales, a la cercanía al otro y al contacto con los demás en la interacción social. Precisamente, por la tendencia y el uso de estrategias de signo contrario en inglés y en español es relevante el fenómeno de la cortesía verbal en la enseñanza de E/LE.

La mayoría de los estudios empíricos sobre actos de habla directivos en español, tienen una orientación pragmalingüística o sociolingüística que compara grupos sociales y culturales distintos en contextos diferentes, o que coteja el mismo grupo social en dos contextos situacionales diferentes, o que contrasta diferentes grupos sociales en un mismo contexto.

Reproducimos parcialmente el cuadro de estudios sobre petición presentado por Márquez-Reiter y Placencia (2005: 61-63) ¹⁰⁸ . Posteriormente se analizarán cuatro estudios de peticiones en español peninsular que apoyan nuestra investigación: Le Pair, 1996; Díaz Pérez, 1999; Ballesteros, 2001 y Márquez Reiter 2002.

Petición específica examinada	Autor	Tipo de estudio	Variedad de la lengua examinada
Peticiones y sugerencias	Rintell, 1891	IL - CC	Español latinoamericano (L1) e inglés americano (L2)
Peticiones en distintos contextos	Blum - Kulka y House, 1989	CC	Español de Argentina, inglés americano, alemán, hebreo y francés canadiense
Peticiones e imperativos	Koike, 1989	IL	Español (L2) e inglés americano (L1)
Peticiones de servicios y respuestas	García, 1993	IN	Español de Perú
Peticiones y sugerencias	Koike, 1994	CC	Español mexicano e inglés americano
Peticiones por teléfono	Placencia, 1994	CC	Español de Ecuador y Peninsular
Peticiones en distintos contextos	Vázquez - Orta , 1995	CC	Español peninsular e inglés británico
Peticiones en distintos contextos	Le Pair, 1996	IL - CC	Español (L2) y alemán (L1)
Peticiones en distintos contextos	Márquez - Reiter 1997	CC	Español de Uruguay e inglés británico
Peticiones en distintos contextos	Márquez - Reiter 2002	CC	Español de Uruguay y peninsular
Peticiones y otros actos de habla	Puga - Larraín 1997	CC	Español de Chile y peninsular
Peticiones y otros actos de habla	Curcó, 1998	CC	Español de México y peninsular
Peticiones en encuentros de servicios	Placencia, 1998	CC	Español ecuatoriano y peninsular

¹⁰⁸ (La traducción es nuestra). IL (interlingüístico); CC (cross-cultural o intercultural); SL (segunda lengua); IN (intracultural)

Peticiones en distintos contextos	Díaz - Pérez, 1999	CC	Español peninsular e inglés británico
Peticiones en distintos contextos	Arellano, 2000	IN	Español de EEUU
Órdenes, sugerencias y recomendaciones	Hardin, 2001	CC	Español de Chile, de EEUU y peninsular
Peticiones en distintos contextos	Ballesteros Martín, 2001	CC	Español peninsular e inglés británico
Recomendación	Hernández Flores, 1999	SL y CC	Español peninsular
Invitaciones	García, 1999; Ruiz de Zarobe 2000	SL y CC	Español peninsular

Tabla 2: Estudios pragmáticos sobre la petición en español

Le Pair (1996) investiga el uso de las estrategias de petición en un proyecto de investigación transcultural entre interlocutores españoles y holandeses discentes de E/LE en la producción de estrategias para la petición. El estudio concluye que los nativos españoles tienden a ser más directos que los nativos holandeses discentes de E/LE. El estudio también revela que los holandeses discentes de E/LE utilizan preguntas sobre la capacidad y la voluntad del oyente de llevar a cabo la acción y, por lo tanto, intentan parecer menos ofensivos en las peticiones en español. Por su parte, los nativos de español son más conscientes de la distancia social entre los interlocutores, usando un mayor número de estrategias que salvaguardan la imagen pública en situaciones en las que la distancia social es relativamente alta.

Díaz-Pérez (1999) investiga la expresión de cortesía verbal en la formulación de peticiones en inglés y español. En su estudio establece una comparación entre las peticiones producidas por los hablantes nativos y no nativos de inglés por medio del DCT (Test de Complementación del Discurso) que se compone de cinco situaciones socialmente diferentes, en las que varían las dimensiones de

poder social y distancia social. El autor interpreta los resultados de su estudio concluyendo que la cortesía verbal en inglés está más orientada hacia la imagen negativa del oyente, mientras que los hablantes españoles no conceden tanta importancia al hecho de no interferir con la autonomía personal del oyente.

Ballesteros (2001) analiza qué tipo de estrategias conversacionales utilizan españoles y británicos cuando realizan ruegos y mandatos mitigando con estrategias corteses el carácter impositivo del acto de habla directo. Ballesteros comenta que tanto los españoles como los británicos prefieren las formas convencionales indirectas, seguidas de las formas directas y, por último, las formas indirectas no convencionales. Respecto a las estrategias directas, Ballesteros encuentra que los participantes españoles realizan un mayor número de estrategias directas en situaciones en las cuales el emisor ostenta mayor poder social que el receptor, mientras que los ingleses prefieren el uso de estrategias indirectas convencionales. No obstante, según Ballesteros, las variables de poder y distancia social no siempre son constantes pudiendo invertirse en casos específicos. Los resultados de Ballesteros demuestran que los actos de rogar y mandar no son equivalentes en ambas culturas, y concluye que no se puede hablar de una sociedad más impositiva que otra y que los estereotipos presentes en ambas sociedades “los españoles son maleducados” o “los ingleses son hipócritas” no se ajustan a la realidad.

Márquez Reiter (2002) examina las similitudes y las diferencias en la realización de peticiones convencionalmente indirectas en español peninsular y español uruguayo. Los resultados de este estudio revelan que a pesar de que los españoles tienen a ser vistos como más directos, la correlación negativa hallada entre distancia social y el grado de (in)dirección demuestra que los españoles son indirectos con personas con las que no están familiarizados. Por su parte, los uruguayos prefieren realizar peticiones más largas y más indecisas que los hablantes de español peninsular.

Merece la pena mencionar a Murillo Medrano (2005: 115-137) quién analiza en las actas del II Coloquio Internacional del Programa EDICE (2005) las estrategias en la petición en hablantes costarricenses, indicando que la mayoría de los informantes utiliza estrategias indirectas en situaciones de familiaridad, por ejemplo, pedirle a un amigo que recoja un paquete en un lugar determinado. Entre los resultados de su trabajo se observa que la petición indirecta es la estrategia preferida en la comunidad de habla de Costa Rica. La investigación de Murillo reveló que estas estrategias no se usan como una forma de evitar amenazar la imagen negativa del interlocutor, sino como un medio de establecer lazos de confianza entre los hablantes.

Los estudios mencionados muestran, por una parte, que en las peticiones la estrategia más frecuentemente escogida por los interlocutores es la indirecta convencional y, por otra, los estudios señalan que los hablantes españoles prefieren escoger estrategias de cortesía positiva en los intercambios comunicativos.

1.3. Transferencia pragmática en el aprendizaje de E/LE

El fenómeno de “influencia de lenguas” es decir, la influencia y los efectos de L1/L2 inglés en la lengua meta, necesita de una aclaración terminológica y conceptual entre los términos de interferencia y transferencia. Por una parte, el término interferencia conlleva un carácter negativo derivado de su sentido etimológico: “golpearse mutuamente, interponerse” (García González 1998: 179). En el campo de la enseñanza aprendizaje de segundas lenguas el concepto de interferencia se encuentra influenciado por la “corriente psicológica del behaviorismo que presenta un carácter negativo y se considera la causa de los distintos errores que cometen los aprendices de lenguas” (Ibid 180). En otras

palabras, la interferencia consiste en el traspaso de elementos lingüísticos de L1 a la lengua meta y que, como resultado, pueden alterar la fuerza ilocutiva del enunciado. Por otra, Odlin (1989) y Selinker (1972) matizan el término de interferencia y prefieren optar por el vocablo transferencia para designar “la influencia resultante de las diferencias y semejanzas entre la lengua meta y cualquier otra lengua adquirida previamente” (Odlin 1989: 27)¹⁰⁹. Los autores distinguen entre una *transferencia positiva* y una *negativa*. La primera es cuando la lengua materna facilita el proceso de adquisición de la L2 como resultado de la semejanza entre L1 y la lengua meta; la segunda es cuando la lengua materna ocasiona áreas de dificultad y errores que “constituyen una divergencia entre el comportamiento de un hablante nativo y un hablante no nativo”¹¹⁰ (Odlin 1989: 167), como el caso de los *falsos amigos*. En nuestro estudio utilizamos el término transferencia para referir la influencia y los efectos de L1 sobre L2 porque, por una parte, es una de las expresiones más difundidas en el campo de la enseñanza-aprendizaje de L2 y, por otra, el vocablo no implica, en principio, ninguna valoración negativa.

En el proceso de aprendizaje de L2 la transferencia de elementos lingüísticos está siempre presente en el proceso de adquisición de la lengua meta. Sin embargo, la transferencia de carácter pragmático se centra principalmente en la consciencia pragmática que el discente tiene para diferenciar en L1 entre actos amenazadores contra la imagen y actos que no lo son. En otras palabras, los discentes de L2 tienden a transferir la forma y los significados de L1 y de la cultura de L1, a las mismas situaciones que puedan darse en la lengua meta. La transferencia pragmática, se aplica, mayoritariamente, en estudios que comparan

¹⁰⁹ “the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (...) acquired” (Odlin 1989: 27)

¹¹⁰ “other effects that constitute a divergence between the behaviour of native and non-native speakers of language” (Odlin 1989: 167)

L1 con el aprendizaje de L2. Somos conscientes de la complejidad del término y coincidimos con Odlin (1989) en que:

“Una definición totalmente adecuada de transferencia parece inalcanzable sin las definiciones adecuadas de muchos otros términos, como la estrategia, el proceso, y la simplificación (...). Así, de forma verosímil se podría argumentar que una definición totalmente adecuada de transferencia presupone una definición totalmente adecuada del lenguaje.” (Odlin 1989: 28) 111

Hay estudios que muestran (Blum - Kulka, 1982, 1991; Olshtain y Cohen, 1990) que el limitado conocimiento de L2 es justamente lo que previene a los aprendientes de transferir convenciones complejas de significado y forma de L1 a L2. En otras palabras, cuanto mayor es el nivel de conocimiento de L2, más habilidad lingüística tienen los aprendices para traspasar conocimientos de L1, tal y como Koike (1996) argumenta cuando dice que algunos dicentes más avanzados podían hacer hipótesis incorrectas sobre las formas de L2, transfiriendo conocimiento desde su lengua materna a la lengua meta. Hill (1997) también muestra evidencia de transferencia pragmalingüística negativa en grupos avanzados que, si bien contaban con la suficiente competencia gramatical para expresar estructuras complejas, carecían del sentido de adecuación pragmática en la lengua objeto.

Sin embargo, no todos los estudiosos coinciden en este tema: Maeshiba (1996), revela que los estudiantes japoneses intermedios de L2 inglés transfieren más conocimientos pragmáticos que los discentes en niveles más avanzados de L2 inglés.

¹¹¹ “A fully adequate definition of transfer seems unattainable without adequate definitions of many other terms, such as *strategy*, *process*, and *simplification* (...). Thus, one might plausibly argue that a fully adequate definition of transfer presupposes a fully adequate definition of language.” (Odlin 1989: 28)

Según Kasper y Rose (2002), los aprendices de L2 cuentan con conocimientos pragmáticos de L1 que presentan las siguientes características:

1. La habilidad de producir y comprender diferentes actos de habla.
2. Conocimiento de las fórmulas de rutina para manejar eventos comunicativos recurrentes.
3. Conocimiento de los mecanismos para tomar el turno y ofrecer reparación.
4. Conocimiento de la organización secuencial del discurso para iniciar y cerrar la conversación.
5. Consciencia del nivel de formalidad en una conversación.
6. Conocimiento de las reglas de cortesía y de las reglas del discurso en su lengua materna (Kasper y Rose 2002).

Los discentes transfieren estos conocimientos de L1 a L2 con la idea de encontrar un significado gramatical y pragmático ajustable a L2 y facilitarse la tarea de adquisición. El conocimiento de las reglas lingüísticas de cortesía de L1 influye en que los discentes intentan imitarlas en L2; es decir, los discentes utilizan la transferencia como estrategia de aprendizaje y en este intento de imitación transfieren las normas de cortesía de L1 a L2. Esto es, los hábitos de L1 interfieren en el aprendizaje pragmático de los nuevos hábitos de L2 pudiendo facilitar o dificultar el aprendizaje¹¹². Dicho de otro modo, la interferencia lingüística se refiere a los errores cometidos en L2 por la influencia de L1.

¹¹² El Diccionario de términos clave de E/LE del Centro Virtual Cervantes (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.htm) define la interferencia de este modo:

Interferencia es un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1. Cualquier aprendiente recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2. En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje; es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, por el

En ocasiones el conocimiento previo facilita el nuevo aprendizaje y, en otras, el proceso de transferencia repercute en error. El primero corresponde con la transferencia positiva y el segundo con la transferencia negativa o de interferencia, lo que implica que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender. De esta manera, asumimos que los discentes de E/LE encuentran elementos fáciles y difíciles en el proceso de aprendizaje. De esto se deduce que aquellos elementos que sean similares a L1 serán más sencillos de aprender, mientras que aquellos elementos que sean diferentes serán arduos de asimilar. Así, por ejemplo¹¹³, en nuestro estudio, los aprendices de E/LE encuentran difícil la realización del acto de habla directo de petición, como los ejemplos (1), (2), (5), (6) y (9), no porque desconozcan la gramática y el uso del imperativo, sino porque el acto de habla directo de la petición podría equivaler con elementos pragmáticos de amenaza a la imagen del destinatario propios de L1 o de la lengua de partida. Por este motivo, los aprendices prefieren optar por el uso de actos de habla indirectos, como los ejemplos (3), (4), (7), (8) y (10). Gómez Capuz afirma que “en las peticiones, las lenguas eslavas y románicas son más directas, menos atenuadoras, mientras que la cultura anglosajona tiende a evitar el imperativo en estos casos” (Gómez Capuz 2001: 7-8). De lo que se deduce que las fórmulas empleadas para un acto de habla no son iguales en todas las lenguas y que la información transferida de L1 a L2 tiene un alto componente pragmático (9) y (10).

(9) Cierra la ventana

(10) ¿Podrías cerrar la ventana, por favor?

contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error; entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender.

¹¹³ Siegal (1994) observa que estudiantes estadounidenses y europeos de L2 japonés preferían eludir ciertas formas lingüísticas y maneras de hablar en japonés peyorativas para la mujer, porque entraban en conflicto con los valores culturales y de identidad de los discentes.

La transferencia pragmática puede tener consecuencias positivas y negativas para el discente. Las primeras facilitan el proceso de adquisición de la L2, debido a la semejanza entre L1 y la lengua meta. Las últimas, repercuten en que el discente interprete la realidad de un enunciado desde el uso de L1, aunque este no se corresponda con la fuerza ilocutiva que se pretende comunicar en la lengua meta. Así, por ejemplo, en, (1), (2), (5), (6) y (9) el discente de E/LE podría interpretar el acto ilocutivo como un AAIP.

1.3.1. Eficacia en la comunicación de los aprendices de E/LE en un contexto doméstico-educativo

Varios estudios (Barron, 2003; Cohen & Shively, 2007; Shively, 2008, 2010, 2011; Bataller, 2010), indican que en contextos de inmersión lingüística la competencia pragmática – entendiendo por competencia pragmática, “el conocimiento de las formas lingüísticas, de las funciones de estas formas, y de las reglas sociales que permitan a los interlocutores interpretar y realizar el enunciado en una lengua específica” (Kasper 1992)¹¹⁴ – de los aprendices de L2 se asemeja a las normas de los hablantes nativos, por lo tanto, la transferencia pragmática se reduce en contextos de inmersión lingüística. Esto es así porque a mayor exposición mayor posibilidad de interpretar las implicaturas de manera similar a como la interpretarían los hablantes nativos, aumentando el éxito de la comunicación debido a la comprensión de las estructuras conceptuales que una comunidad determinada utiliza.

Por el contrario, en el contexto doméstico-educativo de aula de E/LE, entendiendo por contexto doméstico-educativo como el conjunto de factores que determinan la percepción que el estudiante tiene de la acción educativa (Rogoff

¹¹⁴ “The knowledge of linguistic forms, the functions of these forms, and the social rules that allow speakers to interpret and perform a message in a specific language (Kasper 1992)

1982), la habilidad lingüística de los aprendices no presupone la habilidad pragmática para interpretar implicaturas al mismo nivel que en contexto de inmersión lingüística.

En el aula de E/LE la competencia gramatical de L2 no conlleva la habilidad pragmática de L2, en otras palabras, el conocimiento morfosintáctico y gramatical es necesario para el desarrollo pragmático, pero no es suficiente para que el discente utilice el acto de habla directo (1), (2), (5), (6) y (9) sin que lo interprete/perciba como un AAIP del destinatario o hacia su propia imagen.

Además, a esto se le podría sumar el hecho de que los discentes son evaluados en base a los conocimientos léxicos y gramaticales (Anexos IV - V) centrando la prioridad del discente en el buen uso de la gramática. No obstante, un aspecto importante en el aprendizaje de L2, en contexto doméstico-educativo de aula de E/LE, consiste en la corrección pragmática por parte del profesor, la cual, es primordial y fundamental. El objetivo es ayudar al discente a emitir y percibir enunciados que se ajusten a las reglas pragmáticas de la lengua meta. La intervención pedagógica del profesor podría facilitar el proceso de inferencia de determinados actos de habla e iniciar el proceso de concienciación pragmática.

Estas intervenciones son necesarias para fortalecer la competencia pragmática, ya que, aprendices en el contexto doméstico de aula L2, no tienen la misma exposición y despliegue de aprendizaje pragmático que los aprendices en el contexto de inmersión lingüística. En otras palabras, los discentes en el contexto doméstico-educativo “no tienen las mismas oportunidades de participar en actividades sociales fuera del aula usando la lengua meta” (Barron, 2003; Cohen & Shively, 2007; DuFon, 1999). Para prevenir esta carencia de aprendizaje, el profesor de E/LE a través de acciones pedagógicas, unidades didácticas (Anexo VII) y el uso de e-tecnología en clase mediante intercambios virtuales, podría ofrecer a los discentes diversas estrategias que podría ayudar al aprendiente a desarrollar y consolidar la competencia pragmática en la lengua

meta. De esta manera, los discentes “reciben instrucción en el aula enfocada a aspectos pragmáticos de la lengua meta” (Bardovi-Harlig, 2001; Rose & Kasper, 2001; Rose, 2005), acelerando el proceso de aprendizaje de la competencia pragmática.

1.4. ¿Qué entendemos por exhortación imperativa?

Es necesario, para la claridad de nuestro estudio, distinguir entre (a) la exhortación imperativa que está bajo el control del oyente y (b) la exhortación imperativa que no está bajo el control del oyente. En otras palabras, con (a) nos referimos a las exhortaciones imperativas en las cuales el oyente tiene control sobre ellas, como en (1), (2), (5), (6) y (9), mientras que en (b) nos referimos a las exhortaciones imperativas en las que el receptor carece de control sobre los enunciados. En estas últimas, la principal característica es que el emisor tiene que estar completamente seguro de que el oyente no tiene el control de realizar la acción (11), (12) y (13), es decir, el oyente es incapaz de tomar curso de acción. Por este motivo, no las consideramos como parte de nuestro estudio.

- (11) Ponte bien pronto
- (12) Recupérate cuando antes
- (13) Ten un buen viaje

De esta manera, nos aventuramos a decir que la exhortación imperativa denota información sobre los deseos del emisor que se añaden a las acciones futuras del oyente – conjunto de acciones a las que se compromete – una vez que el imperativo es aceptado por el oyente.

Schmerling (1975) sugiere que el imperativo exhibe “propiedades sintácticas arbitrarias no conformes con las regularidades sintácticas del lenguaje en su conjunto.” En otras palabras, la exhortación imperativa no es de naturaleza semántica, porque no se refiere al sentido asociado a una determinada estructura gramatical y semántica; es, por tanto, de naturaleza pragmática, en otras palabras, la emisión de la exhortación imperativa puede implicar efecto social cortés dependiendo de los factores de contexto y el tipo de relación que tengan los interlocutores. De esta manera, la fuerza ilocutiva del acto de habla exhortativo es reconocida por los miembros de una sociedad determinada que atribuye un efecto perlocutivo similar el cual difiere de una sociedad a otra.

Teniendo esto en cuenta, desde la perspectiva pragmática, Jespersen (1954: 468) argumenta que el imperativo indica “una petición (brutal o humilde) hacia el oyente para que haga algo” “(*a request (brutal or humble) to the hearer(s) to do something*)”; Vanderveken (1990: 193-194) argumenta que decirle a alguien que haga algo es guiarle de un modo tal que no queda abierta la opción de no cumplir lo pedido (*to tell someone to do something is to direct him in a way that does not allow the option of refusal*); Wierzbicka (1991: 205) expone que la presencia del imperativo en la oración implica que: (a) Yo digo: Quiero que hagas esto...; (b) Yo digo esto porque yo quiero que tú lo hagas; (c) Yo pienso: Tú lo harás porque sí; (“(a) *I say: I want you to do this...*; (b) *I say this because I want you to do it*; (c) *I think: you will do it because of this*); Sperber y Wilson (1986: 251) sugieren que el imperativo marca la oración como “una descripción de un estado deseable de cosas; (“a description of a desirable state of affairs”); Davies (1987: 145)¹¹⁵ sugiere que a través del imperativo “se entiende que el emisor siempre expresa la idea de que el oyente realizará la posibilidad presentada” y argumenta que “el enunciar un imperativo se entiende como una expresión de aceptación de que la

¹¹⁵ “The speaker is always understood to be putting forward the idea of the addressee’s realising the possibility presented”) and argues that “the utterance of an imperative is understood as an expression of acceptance of the proposition’s being made true.” Davies (1986: 72)

proposición se realice” (Ibid., 72); Palmer (1986: 29-30) argumenta una posible cualidad común al imperativo que “expresan, de la manera más neutral, la disposición favorable del emisor hacia la acción” (“*they express, in the most neutral way, S’s favourable disposition towards the action*”) y; Lakoff (1975) muestra una clara diferencia entre lo que él denomina “imperativos verdaderos” y “cuasi imperativos”. Para Lakoff, únicamente los “imperativos verdaderos” (parece anómalo decir que un imperativo es verdadero o falso, por lo que preferimos decir es que es adecuado o no; obedecido o no, según la terminología de Austin) como en (14) y (15), pueden ser entendidos como órdenes o mandatos, mientras que los demás pueden entrar en la categoría de sugerencias o avisos como en (16) y (17).

(14) Te ordeno que aprecies la literatura

(15) Te ordeno que tengas suerte de tener tres exámenes el próximo lunes

(16) Aprecia la literatura

(17) Ten suerte de que sólo tengas tres exámenes el próximo lunes

La peculiaridad del imperativo no es que el oyente realice la acción que el emisor le comunica, sino que está acción tiene que ser realizada en el momento específico impuesto por el hablante; el imperativo confiere al enunciado el grado de “potencialidad” y “deseabilidad” y ofrece la proyección futura, en la cual, “el emisor asume la acción como terminada antes de que se realice el acto perlocutivo” como declara Clark, (Clark 1993: 82). Así, en los ejemplos como (18 - 20), el acto perlocutivo termina en el momento en que el oyente lleve a cabo la acción de prestar el bolígrafo, dar la cerveza y traer el vaso de agua al hablante.

- (18) Déjame un bolígrafo
- (19) Dame una cerveza
- (20) Tráeme un vaso de agua

La interpretación de los actos de habla directos resulta sencilla al existir una relación directa entre forma lingüística y función comunicativa, es decir, los actos de habla directos son aquellos en los que el emisor usa directamente formas literales de realizar el acto ilocutivo. Así, por ejemplo, en el acto de habla exhortativo (18 - 20) el hablante expresa la acción futura que espera que el oyente ejecute con rapidez por lo que la exhortación imperativa nunca puede referirse a una acción pasada. Mediante el acto de habla directo, el hablante se refiere al estado de cosas que desea ver realizado, de tal modo que trata de mover al oyente a producir ese estado, lo que nos lleva a pensar que las directivas precisan que quien las emite crea la posibilidad de su realización, esto es, el emisor sabe que el oyente es capaz de realizar la acción y, por este motivo, el acto exhortativo es coherente y racional.

Los ejemplos (18 – 20) muestran que el emisor, en el uso del lenguaje, no mitiga el coste para el destinatario, es decir, no disimula la necesidad de disminuir el carácter descortés del acto exhortativo. Esto nos lleva a la reflexión de que la relación que une a los interlocutores es la que construye, en cada caso, la percepción del significado final del acto ilocutivo. Esta relación entre los participantes en el intercambio comunicativo tiene directa relación con la “confianza” entre los interlocutores; término “confianza” al que nos referimos más adelante.

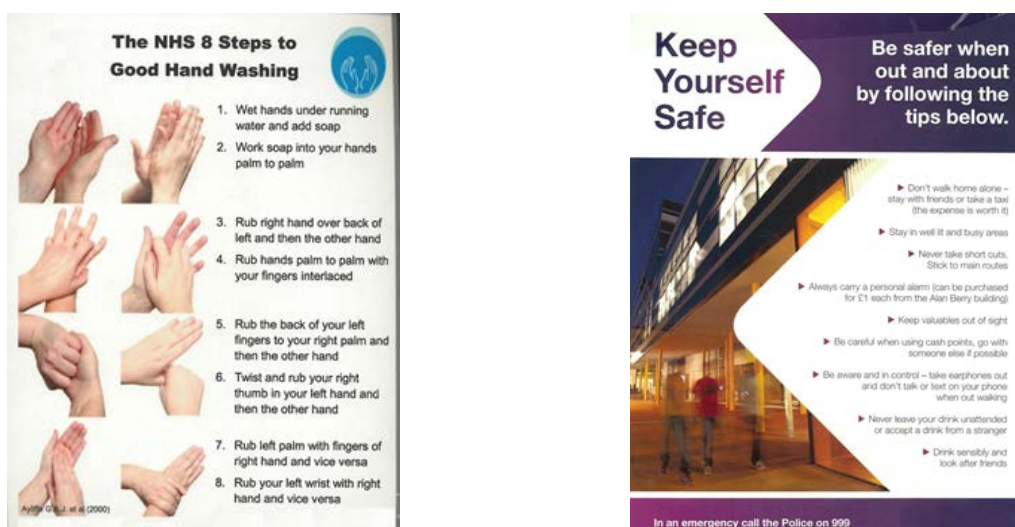


Figura 9. Instrucciones para lavarse las manos e instrucciones de precaución

En la figura 9 se observa, tal y como opina Lyons (1968), que en el caso de la lengua inglesa, “imperativos directos son normalmente definidos como construcciones apropiadas para las órdenes y las instrucciones”¹¹⁶, en otras palabras, en los actos de habla de la petición se consideran poco apropiados y, en ocasiones, no aceptados. Asimismo, Searle argumenta que “en las conversaciones ordinarias los requisitos de cortesía hacen incómodo el uso de imperativos y, por lo tanto, los interlocutores buscan formas indirectas para los propósitos ilocutivos” (Searle 1979: 36)¹¹⁷. Leech apunta que “los imperativos son las construcciones menos corteses ya que no tienen tacto y corren el riesgo de no ser realizadas por el oyente” (Leech 1983: 119)¹¹⁸. Esto lleva a la reflexión de que, en lengua inglesa el uso de imperativos es normal y apreciado cuando el único acto ilocutivo es mostrar un procedimiento para llevar a cabo el acto perlocutivo, sin tener en cuenta al interlocutor, como se observa en la figura 9.

¹¹⁶ "direct imperatives are usually defined as appropriate constructions for commands and instructions" (Lyons 1968)

¹¹⁷ "Ordinary conversational requirements of politeness normally make it awkward to issue flat imperatives and we therefore seek to find indirect means to our illocutionary ends" (Searle 1979: 36)

¹¹⁸ "The imperatives are the least polite constructions since they are tactless in that they risk non-compliance by the addressee" (Leech 1983: 119).

En otras palabras, Lyons, Searle y Leech ofrecen opiniones diferentes para una misma transmisión de información. Así pues, en la figura 9 el acto directo escrito no tiene en cuenta ni el destinatario ni si el mensaje va a ser realizado. Lo importante es la transmisión del mensaje de las partes que componen un determinado procedimiento.

Escandell (1995: 42-43), argumenta que en el caso de las peticiones (en español peninsular) el 40% se realiza en modo imperativo y el 60% se recurre a las formas indirectas, mientras que en inglés el imperativo es usado sólo en un 10% y en más del 80% se utilizan formas indirectas. Ballesteros (2001) señala que “los españoles muestran clara preferencia por atenuar la fuerza ilocutiva de los ruegos y mandatos con estrategias de cortesía positiva (40%) y los ingleses con estrategias de cortesía negativa (73,33%) (Ballesteros 2001: 191). Márquez Reiter (1994: 146) matiza que “en español los imperativos no son únicamente utilizados como órdenes o instrucciones sino también son utilizados para expresar esperanza, aspiraciones y deseos y son más frecuentes que en inglés”¹¹⁹. En la misma línea, Stefanowitsh (2003) ofrece una lista¹²⁰ en la que ilustra cómo el modo imperativo está asociado con una gama heterogénea de actos de habla, pero no por ello el procedimiento cognitivo tiene que ser el mismo en todos ellos, dicho de otro modo, la exhortación imperativa es compatible con más de una única interpretación de fuerza ilocutiva.

¹¹⁹ “in Spanish, however, imperatives are not simple used for commands and instructions, they are also used to express hopes, desires and wishes, and they are much more frequent than in English”

¹²⁰ Request: **Pass** the sour cream please.

Advice: if you feel uncomfortable with your fellow passengers, **move** to another carriage at the next station.

Instruction: **Melt** the butter and the remaining oil in a separate saucepan.

Permission: Uh yeah **go** on then.

Good wishes: **Have** a great birthday.

Invitations: Please **let** me know if there is anything else that you need.

Pleas: Please **write** soon.

Warning: Just **be** careful. (Stefanowitsch 2003: 4)

- i. Peticiones: **Pásame** la salsa por favor.
- ii. Consejo: Si no te encuentras cómodo con tus compañeros de viaje, **muévete** a otro vagón en la próxima estación.
- iii. Instrucción: **Derrite** la mantequilla y el aceite de sobra en una sartén aparte.
- iv. Permiso: Uh si **adelante** pues.
- v. Buenos deseos: **Disfruta** de tu cumpleaños.
- vi. Invitaciones: Por favor, **hazme** saber si hay algo más que necesitas.
- vii. Súplica: Por favor, **escribe** pronto.
- viii. Advertencia: **Ten** cuidado. (Stefanowitsh 2003: 4)

Esto sugiere que el deseo del hablante está involucrado en una gran variedad de actos de habla y que la percepción de la exhortación impositiva, por parte del oyente, no tiene que ser única y exclusivamente equiparable a la vulneración a la imagen personal y, por lo tanto, considerado como acto de habla descorteses. En otras palabras, la utilización del modo imperativo en diferentes actos de habla lo consolida como forma cortés en los intercambios comunicativos, pudiendo ser el contexto y la relevancia del enunciado lo que lo convierta en (des)cortés. De esta manera, reforzamos el argumento de Brown y Levinson (1987) cuando opinan que en contextos de intimidad el uso del imperativo suele aumentar su frecuencia (16):

(21) Bésame cariño (Brown y Levinson 1987: 108)

De lo que se deduce que, la intimidad ofrece la confianza necesaria para que el acto exhortativo impositivo no amenace la imagen pública del oyente.

1.4.1. La *confianza* en la exhortación impositiva

Es necesario ofrecer una definición demarcada o delimitada del término *confianza* ya que es un vocablo que no implica los mismos significados en todas las culturas. Así pues, siguiendo a Bravo (1996) lo podemos acotar como *familiaridad* e *intimidad*, refiriéndonos a un estilo de interacción basado en un “modelo de relación donde el contacto y la proximidad psicológica son cotidianos [...] y donde hablar con confianza supone hablar sin reservas y sin temor a ofender al interlocutor” (Bravo 1996: 11). En otras palabras, la búsqueda de una relación de *confianza* (con un individuo o con un grupo de individuos) favorece la solidaridad en la interacción y, por lo tanto, la *confianza* que tiene el interlocutor en el otro hace posible que la realización de actos de habla directos no vulnere la imagen pública del oyente.

En esta línea van otros estudios que resaltan que los españoles son menos temerosos a la confrontación directa (Häggkvist y Fant 2000; Gille 2001) y que toleran un mayor nivel de desacuerdo sin que se corran riesgos de que se produzca una ruptura conversacional (Fant 1989: 251); Bravo (1996) opina que los españoles “valoran la confianza interpersonal”, dicho de otro modo, los interlocutores saben a qué atenerse con respecto al otro, por lo tanto, se puede hablar sin temor a las ofensas; Albelda (2004: 122) opina que “la confianza se asocia con la sinceridad y, por lo que, en una situación de proximidad social o afectiva se valora como positivo mostrar actitudes de afiliación al grupo” y Hernández (2001: 89) describe la confianza en función de cuatro premisas: 1) tener la confianza del interlocutor significa disfrutar de una relación cercana y afectiva con él; 2) valerse de la confianza implica hablar con franqueza y sin reservas; 3) ser una persona de confianza exige ser percibido por el interlocutor como un amigo, casi como un familiar, y 4) actuar asistido por la confianza permite expresarse libremente, sin temor a ofender al interlocutor, y a sabiendas de que nuestros actos serán interpretados con naturalidad.

Así pues, el uso de los actos de habla exhortativos en español peninsular ofrece la oportunidad a los interlocutores de hablar con el otro sin temor a ofensas lo que implica una buena relación entre los participantes, situación que no encaja en el concepto de imagen negativa de Brown y Levinson (1989) en el que hablar abiertamente vulnera la imagen pública negativa del oyente. Así, por ejemplo en (22) el acto de habla impositivo implica la fuerza ilocutiva de imposición, ya que, según Brown y Levinson (1987) la petición es un AAIP. Sin embargo, en español peninsular – teniendo en cuenta el contexto – el emisor interpreta esta acción como estrategia comunicativa de cortesía que refleja la confianza de la imagen social española y en este sentido no se percibe como un enunciado descortés, por lo que, la solidaridad y la confianza entre los interlocutores es un rasgo característico de las interacciones en español. En esta línea, Boretta (2001), refiriéndose a la cultura argentina, pero también aplicable al español peninsular, señala que la confianza incluye la tendencia a usar un lenguaje directo.

- (22) Déjame los apuntes de la clase ayer.
- (23) Tómame un café.
- (24) Pásame ese libro.
- (25) No digas bobadas.
- (26) Pasa, pasa, no te quedes en la puerta.
- (27) Deme dos kilos de plátanos¹²¹
- (28) Abre la puerta, por favor.

¹²¹ Matte Bon, en el primer tomo de su Gramática comunicativa (1992: 92), a propósito de estas relaciones dice que “el empleo de un imperativo para dar una orden resulta bastante seco en los contextos en los que no esté contextualizada todavía la idea de pedir; el enunciado Póngame una cerveza pronunciado tal cual, de entrada, por alguien que acaba de establecer un contacto con el camarero en un bar, resulta, en la mayoría de los casos, descortés... a pesar del empleo de Por favor. Sin embargo, el mismo enunciado dicho después de que el camarero se haya puesto en disposición de recibir órdenes, o después de que se haya creado esta situación y actitud mediante otro pedido, parece perfectamente normal ¿Qué va a tomar?/ Póngame una cerveza.”

Estos ejemplos apoyan la opinión de Hickey y Vázquez Orta cuando argumentan que “los españoles se comportan con espontaneidad y entusiasmo y tienden a expresar sus sentimientos abiertamente” (Hickey y Vázquez Orta 1994: 280-281). En esta línea, Haverkate (2004) caracteriza la cultura española por “enfaticar la solidaridad entre los interlocutores” (Haverkate 2004: 56), de lo que se deduce que cuánto más directa sea la petición más transparente, entendiendo por transparente la claridad de la fuerza ilocutiva. La dirección de la petición permite al oyente el no tener que llevar a cabo un proceso inferencial largo para poder comprender el significado pragmático. En ocasiones la confianza se muestra a través de la repetición del imperativo como en (26), sin embargo, la ausencia puede percibirse como descortés, tal y como opina Matte Bon:

“No reduplicar el elemento empleado, en estos casos, es una elección [...] significativa: la comunicación no sigue sus cauces normales, y en la descodificación del mensaje se da, automáticamente, una implicatura conversacional [...]: como el comportamiento cortés más normal prevé la reduplicación [...] su ausencia llevará al oyente a buscar, aunque sea inconscientemente, un motivo [...] para tal ausencia”. (Matte Bon 1992: 94)

Por otra parte, la preferencia del español peninsular por el uso del imperativo sin atenuantes puede ser, como afirma Haverkate (2004: 60) “representativa de una cultura orientada hacia la solidaridad”. Así, por ejemplo, en muchas situaciones, un enunciado en imperativo como (27) y (28) o (18 - 20) no supone ninguna amenaza para hablantes con L1 español (peninsular). Esto es así porque el acto de habla directo no sólo implica el mandato sino también el ruego (Cap. 7 punto 2). , entendiendo por ruego, “aquel acto de habla en que el hablante tiene poder sobre el oyente, pero no lo manifiesta; y no existe entre éstos relación social

jerárquica” (Haverkate 1994: 150-151). Esto es así porque, es una acción con tan poca fuerza, esto es, que obliga a tan poco, se podría percibir de manera errónea si la presencia de atenuantes fuera excesiva, lo que provocaría hilaridad o rechazo: *Perdona, si no te molesta y tienes tiempo no te importaría darme fuego...gracias.*

Mediante la confianza, argumenta Bravo (1999), los españoles interaccionan verbalmente de modo muy dispar al resto de la civilización occidental. Es la confianza, indica Bravo (1999), la responsable de que en español se obvien, con mayor o menor asiduidad, las fórmulas de cortesía y se procure dotar todo acto comunicativo de familiaridad.

En otras palabras, (en español peninsular) las peticiones mediante el uso de las expresiones exhortativas no se consideran exactamente como actos impositivos o al menos estos actos no son percibidos como actos que AAIP. Esto lleva a la reflexión de que la confianza se asocia con la sinceridad, y en situaciones de proximidad social y afectiva se valora como un rasgo afectivo el mostrar actitudes de afiliación al grupo (cf. Hernández, 1999; Briz, 2002; Albelda 2004).

1.5. La exhortación impositiva en el contexto de la enseñanza de E/LE

Es cierto que las interpretaciones que los interlocutores hacen sobre el mundo dependen del tipo de actividad en la que estén involucrados y en la medida en que se enmarca dicha actividad. La gente se comporta de manera diferente dependiendo de si se conocen o no; de si el encuentro es formal o informal, lúdico o serio, etc., en otras palabras, cuando los individuos empiezan una conversación no se encuentran en un completo vacío, sino que traen consigo un conjunto de presunciones y una serie de expectativas que utilizan para comportarse de una manera determinada y apropiada al contexto en el que se encuentran. Sin

embargo, en un contexto de aula de E/LE, está documentado que la persona que más habla en clase es el profesor (Chaudron 1988). Por este motivo, investigaciones muestran que en el aula de L2 se dan las siguientes características: (a) una gama reducida de actos de habla (Long, Adams, McLean, & Castaños, 1976), (b) una falta de corrección de la cortesía por parte del profesor (Lörscher & Schulze, 1988), (c) monopolización de la organización y manejo del discurso por parte del profesor (Ellis, 1990).

De esta manera, si atendemos a las variables de distancia social, poder, rango e imposición (Cap 1. Punto 2.5.3) de la teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1987) para crear varios grados de imposición o de amenaza a la imagen pública, tenemos que tener en cuenta que, los discentes ven al profesor como la persona con la autoridad necesaria para poder controlar la conducta del destinatario en su enunciado. Dicho de otro modo, los discentes de E/LE ven al lector con posición jerárquica de superioridad con respecto a la de ellos. El modelo de Brown y Levinson (1987) no se centra en el contexto de un enunciado determinado y, por lo tanto, no tiene en consideración que los actos de habla pueden tener más de una función o significado o que existe variabilidad entre los hablantes nativos y, además, los autores no reparan en el lenguaje no verbal en la comunicación. Esto nos lleva a la reflexión de que al no incluir el contexto en su modelo de cortesía, Brown y Levinson ignoran los factores sociales como componentes importantes en el intercambio comunicativo. Así, por lo tanto, algunos de los principios que normalmente llevamos a cabo en conversaciones cotidianas no se utilizan o se usan de una manera específica o “artificial”. Dicho de otro modo, la conversación en el aula de E/LE está dominada por el profesor; es el profesor el que selecciona los temas, decide de qué manera se llevará a cabo la discusión de los temas, decide qué estudiantes discutirán los temas y, lo que es más importante, es quien enmienda las digresiones y malentendidos que puedan producirse entre los discentes en el intercambio comunicativo. Así pues, el lector tiene el control sobre lo que ocurre en el aula. Estas observaciones me llevan a la reflexión de que el

intercambio comunicativo en el aula de E/LE difiere de la conversación ordinaria, en otras palabras, el lector es el dueño de la conversación, entendiendo por dueño la persona que controla la selección del tema, el turno de habla e incluso el comienzo y el final de la conversación. Además, cuando el educador realiza preguntas estas suelen dirigirse a la totalidad del grupo de discentes, del cual se espera una respuesta correcta a la pregunta.

Por este motivo, los discentes de E/LE corren el riesgo de que la precisión de su competencia comunicativa¹²², esto es, “la serie de conocimientos – de reglas lingüísticas, psicolingüísticas, culturales y sociales – inconscientes y necesarios de un individuo para utilizar el idioma adecuadamente en cada situación” (Giovannini *et al.*, 1996: 29), se determine a contextos determinados. Dicho de otro modo, imaginemos qué es lo que podría pasar si en una conversación cotidiana o espontánea, es decir, la conversación que no requiere planificación y en la que puede influir el ambiente o contexto, insistimos en seleccionar los temas o le decimos a X que lo que ha dicho es irrelevante y que Y siempre dice las mismas cosas y que W tiene que preguntar a Z para que éste último haga un resumen de lo que A y B han expuesto y, por último, que X y W tienen que expresar su acuerdo o desacuerdo con el resultado final.

¹²² Para un estudio más detallado sobre la competencia comunicativa recomendamos: Canale, M. y Swain, M. (1980), “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1: 1-47; Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

METODOLOGÍA

Capítulo 4: Metodología

1. Metodología

Nuestra investigación se centra en un problema específico que surge a lo largo de nuestra práctica pedagógica en el aula de enseñanza de E/LE: si los discentes de E/LE perciben el uso de los actos de habla directos, con referencia a los actos de habla exhortativos, como actos corteses y, por lo tanto, como actos no amenazantes para la imagen. Al tratarse de una investigación en el aula explicamos lo que realmente ocurre en clase¹²³, entendiendo por clase “la reunión, por un determinado periodo de tiempo, de dos o más personas (una de las cuales generalmente asume el papel de profesor) con el propósito de aprender un idioma” (van Lier 1988: 47)¹²⁴. Chaudron (1988) señala la importancia de la investigación en el aula y examina una extensa bibliografía que incluye estudios de investigación cualitativa y cuantitativa en su presentación del aula como lugar de investigación, para poder aumentar el entendimiento de los procesos de aprendizaje y mejorar la capacidad de los aprendices en el proceso de adquisición de una L2.

En la investigación en el aula de E/LE tenemos en cuenta la interacción con los discentes, entendiendo por interacción “algo que el profesor no hace *para* los estudiantes, sino algo que los estudiantes [y el profesor] hacen *juntos* de manera

¹²³ “Classroom research simply tries to investigate what actually happens inside the classroom” (Allwright et. al. 1991: 2).

¹²⁴ “the gathering, for a given period of time, of two or more persons (one of whom generally assumes the role of instructor) for the purposes of language learning” (van Lier 1988: 47).

colectiva”¹²⁵. En nuestro estudio describimos e interpretamos lo que ocurre en clase pero no proponemos un método específico de enseñanza-aprendizaje de E/LE.

En el presente estudio investigamos la tarea de comprobar la percepción de la (des)cortesía en los actos de habla directos de las peticiones para determinar el desarrollo pragmático que pueden manifestar los discentes de E/LE nivel A2-B1 durante un curso académico en contexto de no inmersión. De acuerdo a este propósito, utilizamos un marco metodológico en cual se combina el método cuantitativo y cualitativo. El peligro es [...] el no reconocer la contribución realizada en una la investigación “híbrida” (Ellis 1984: 284)¹²⁶; entendemos por “híbrido” las investigaciones que utilizan como técnicas de recogida de muestras modelos tanto cualitativos como cuantitativos; y de Allwright y Bailey (1991) cuando manifiestan que “debe quedar claro que encontramos más valor en la investigación que combina elementos objetivos y subjetivos, que cuantifique solo lo que puede ser útilmente cuantificado y utilice datos y procedimientos cualitativos en la recolección de datos y en el análisis siempre que sea apropiado” (Allwright y Bailey 1991: 67)¹²⁷. Además estos mismos autores opinan que:

“...algunos datos no son aptos para su medida o cuenta y, por lo tanto, no resultan en una información numérica. Estas fuentes de datos pueden incluir descripciones en prosa, registros fotográficos, historias de vida, registros de escuela, diarios, entrevistas, audio y cintas de vídeo, y transcripciones. Considerando esta diversidad de tipos de

¹²⁵ “is obviously not something you [the teacher] just do to people, but something people do together, collectively”. (Allwright et.al. 1991: 19)

¹²⁶ “There is no need to oppose qualitative and quantitative research. Each is capable of “critical thinking” and each has its place in IL (interlanguage) studies. The danger is [...] in failing to acknowledge the contribution that can be made by “hybrid” research [...]” (Ellis, 1984: 284)

¹²⁷ “It should be clear that we see most value in investigating that combine objectives and subjective elements, that quantify only what can be usefully quantified, and that utilise qualitative data collection and analysis procedures wherever they are appropriate” (Allwright & Bailey 1991: 67)

datos, es apropiado hablar del empleo tanto de medios cuantitativos como cualitativos para la recolección de datos en la investigación en el aula " (Allwright y Bailey 1991: 65)¹²⁸

Estas observaciones me llevan a la reflexión de la importancia de que la investigación en el aula requiere el uso de técnicas cualitativas, tales como la entrevista, las observaciones de aula, etc., y técnicas cuantitativas que ofrecen cálculos estadísticos sobre la realidad que estamos investigando. Por lo tanto, nuestra recogida de datos se realiza, por una parte, a través de cuestionarios que nos ayudan a analizar las percepciones que los discentes de E/LE tienen sobre las exhortaciones impositivas como estrategia cortés en los actos de petición y, por otra parte, de entrevistas semi-estructuradas que proporcionan datos cualitativos que, para nuestro estudio, son considerados como un conjunto de opiniones y percepciones en vez de hechos.

Allwright *et al.* (1991) sugiere que la investigación en el aula es un área de investigación dinámica que ofrece resultados relevantes en diferentes aspectos de la enseñanza tales como los programas de estudio, diseño de materiales y pruebas de evaluación; sin embargo, es importante resaltar que el aula es uno de los lugares más complejos y difíciles para llevar a cabo una investigación, por lo difícil que resulta conocer la relación entre el “input” que recibe el alumno y el “output” que produce y, porque, además, desconocemos si los discentes son receptivos en la enseñanza de L2 o si, de manera premeditada, deciden poner barreras en contra del aprendizaje de L2. Además, debe observarse que la

¹²⁸ “...some data are not the product of measurement or counting and thus do not result in numerical information. These sources of data can include prose descriptions, photographic records, life histories, school records, diaries, interviews, audio and video tapes, and transcripts. Given this diversity of data types, it is appropriate to talk about the use of both quantitative and qualitative approaches to data collection in classroom research” (Allwright y Bailey 1991: 65)

investigación en el aula limita el contexto al propio aula, es decir, todos los datos deben ser interpretados en el contexto de clase. Este contexto no es solamente lingüístico o cognitivo sino que, esencialmente, también es un contexto social.

Al tratarse de una investigación en el aula, se tienen en cuenta las variables que influyen directa o indirectamente en los procesos de enseñanza aprendizaje de L2 y se describen analizando su influencia e interrelación en un momento dado. Madrid (1998) presenta un modelo que representa gráficamente las variables que ayudan a comprender e investigar determinados aspectos del proceso de enseñanza – aprendizaje de E/LE (Madrid 1998: 28), (Véase también Madrid 1995, 2000a y 2000b):



Figura 10. Variables del proceso enseñanza-aprendizaje

Según la tabla de Madrid (1998), deducimos que las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje son las variables de contexto y de presagio. Estas variables muestran las características individuales de los participantes, las experiencias formativas y la motivación para el estudio de una L2. Esta información es recibida y procesada por las variables de proceso que ayudan a comprender los procedimientos didácticos, la metodología y material usado en la enseñanza-aprendizaje de una L2. Información que, según Madrid (1998), necesitan las variables de producto para examinar los “*conceptos, procedimientos y actitudes* que han desarrollado los alumnos como resultado de cada periodo de instrucción” (Madrid 1998: 14). Por último, la flecha que va directamente desde *el alumno a los procesos de aprendizaje* recoge “las situaciones de aprendizaje natural sin intervención del profesor o de la clase de L.E.” (Madrid 2001:14), es decir, Madrid (1998) se refiere al aprendizaje extraescolar, fuera del aula que ofrece un contexto real en el que los discentes, en nuestro caso, pueden practicar el uso de los actos de habla directos como estrategia de cortesía positiva.

En nuestro análisis de datos los métodos estadístico e interpretativo son empleados. Esto lo explica Mitchell y Myles’s (1988) cuando argumentan que se espera de cualquier teoría de L2 que provea descripciones del fenómeno de L2 y explicaciones de estos fenómenos. En nuestra investigación las descripciones de L1/L2 inglés y la lengua meta se basan en datos estadísticos. Siguiendo a Dörnyei (2010) tenemos en cuenta que el “estudio descriptivo no permite ofrecer conclusiones generales que vayan más allá de la muestra” (Dörnyei 2010: 97)¹²⁹, dicho de otro modo, las descripciones extraídas de los cuestionarios no tienen validez de datos que afecten a la población general. Así pues, los resultados son usados con un valor estadístico descriptivo como medio de apoyo a las reflexiones e interpretaciones que realizamos en nuestro análisis, las cuales se apoyan en estudios pragmáticos previos sobre el español peninsular y el comportamiento

¹²⁹ “The important thing, however, is to note that these statistics do not allow drawing any general conclusions that would go beyond the sample” (Dörnyei 2010: 97)

social de los españoles (Fant 1989 y 1992), Bravo (1996, 1999, 2001) Haverkate (1983 y 1994), Curcó (1998).

En nuestro estudio no aplicamos la *estadística inferencial*, (Dörnyei 2010) entendiendo por estadística inferencial aquella en la que “los resultados son lo suficientemente poderosos para generalizarse al conjunto total de la población” (Dörnyei 2010: 97)¹³⁰. En otras palabras, la estadística inferencial muestra que si los resultados son lo suficientemente sólidos, son, por lo tanto, estadísticamente demostrativos o reales y ofrecen conclusiones que pueden aplicarse más allá del estudio.

Nuestro estudio no se centra únicamente en comparar frecuencias sino que se adentra en la interpretación del porque las frecuencias ocurren en el contexto y datos estudiados para ofrecer implicaciones pedagógicas. Según Glaser y Strauss (1967: 24) “el paradigma interpretativo se enfoca hacia la comprensión profunda de las interpretaciones y percepciones que el individuo hace sobre la realidad que le rodea”. En otras palabras, el paradigma interpretativo nos ayuda a entender los significados e interpretar la decisión, que en nuestro estudio, tienen los discentes de E/LE en elegir un determinado acto de habla en cada una de las situaciones ofrecidas en el cuestionario.

Aplicamos la metodología de investigación cuasi-experimental, entendiendo por investigación cuasi-experimental aquella en la que existe ‘exposición’, y ‘respuesta’ pero no hay aleatoriedad de los sujetos a los grupos de tratamiento y control, o bien no existe grupo control propiamente dicho como es nuestro caso. El diseño más habitual de este tipo de investigación es el estudio antes-después (o pre-post) de un sólo grupo o con grupo de control no equivalente. Este tipo de diseño se basa en la medición y comparación de la variable respuesta antes y

¹³⁰ “inferential statistics are the same as descriptive statistics except that we test whether the results that we observed in our sample are powerful enough to generalize to the whole population” (Dörnyei 2010: 97)

después de la exposición del sujeto a la intervención experimental. Los diseños antes-después con un sólo grupo permiten al investigador manipular la exposición, pero no incluyen un grupo de comparación. Cada sujeto actúa como su propio control.

Para llevar a cabo el análisis estadístico de nuestra investigación aplicamos la estadística no-paramétrica, entendiendo por estadística no-paramétrica “aquella que es apropiada para el análisis de información de test, cuestionarios, y otros procedimientos de recogida de datos designados para medir el aprendizaje o la opinión de los estudiantes, independientemente de si los resultados se encuentran dentro de la curva de campana estadística” (Turner 2014 Kindle Posición 3278)¹³¹.

La tabla 3 muestra los test no paramétricos equivalentes a los test paramétricos de análisis que utilizamos en nuestro estudio. En particular nos centramos en el test estadístico de Wilcoxon Signed Rank¹³² para la comparación de dos muestras pareadas en las que el número de informantes es igual o mayor a treinta ($N \geq 30$). En otras palabras, el test estadístico de Wilcoxon Signed Rank se utiliza para determinar si existe diferencia significativa estadística en el funcionamiento de un grupo de individuos cuando se los compara con ellos mismos, similar a los estudios de pre-test y post-test (Turner 2014: Kindle Posición 3631)¹³³

¹³¹ Non-parametric statistics are also appropriate for analysing information from test, questionnaires, and other data collection tools designed to measure students' learning or opinions, regardless of whether the outcomes fall in a bell-shape curve. (Turner 2014 Kindle Posición 3278)

¹³² The Wilcoxon Signed Rank statistic can be used when comparing data from paired samples, that is, when determining whether there's a statically significant difference between two sets of data from the same group of people, as in a pretest – posttest design.

¹³³ In other words, the Wilcoxon Signed Rank statistic is used to determine whether there's a statistically significant difference in the performance of a group of people when they are compared to themselves, as in a study with a pretest-posttest design. (Turner 2014 Posición 3631)

Test paramétricos		Equivalentes no paramétricos más comúnmente usados
Independent samples <i>t</i> -test		Mann-Whitney U
Paired samples <i>t</i> -test		Wilcoxon
One-way ANOVA		Kruskal-Wallis H
One-way repeated measures ANOVA		Friedman

Tabla 3 Equivalentes no-paramétricos a algunos de los métodos paramétricos de análisis

Las características principales del test de Wilcoxon Signed Rank en la estadística no-paramétrica se cumplen en nuestra investigación ya que, a) permite que la población de nuestro estudio sea pequeña, b) consiente que la muestra no haya sido seleccionada aleatoriamente de entre una población de distribución normal, es decir, los datos provienen exactamente de los mismo participantes y c) nos permite comparar las diferencias entre los resultados del pre-test y post-test proveniente del mismo grupo de participantes (Turner 2014: localizador 3242-3249).

El test de Wilcoxon Signed Rank se utiliza cuando se comparan datos de ejemplos pareados¹³⁴, es decir, cuando determinamos si existe diferencia estadística significativa entre dos grupos de informantes que pertenecen a la misma muestra. Cuando la muestra tiene más de 30 participantes, como es nuestro caso, los resultados se convierten a la puntuación *z* para interpretar la estadística significativa¹³⁵. Anotamos que el valor de *z* igual o con valor superior +1.96 o -

¹³⁴ The Wilcoxon Signed Rank statistic can be used when comparing data from paired samples, that is, when determining whether there's statistically significant difference between two sets of data from the same group of people. (Turner 2014: Kindle Posición 3278)

¹³⁵ Similar to the Wilcoxon Rank Sum statistic, according to various sources (Corder & Foreman, 2009; Hatch & Lazaraton, 1991; Shavelson, 1996) when there's a sufficient number of participants

1.96 es estadísticamente significativo a $\alpha (p) = 0.05$; un valor de z igual o con valor superior $+2.57$ o -2.57 es estadísticamente significativo a $p = 0.01$.

1.1. Validez y fiabilidad de la investigación

Los conceptos de validez y fiabilidad son esenciales para que la investigación tenga un soporte científico. Sin embargo, validez y fiabilidad son conceptos multifacéticos, es decir, existen diferentes formas de probar la validez y fiabilidad de una investigación.

Cohen (2005) argumenta que la validez y la fiabilidad son primordiales en la investigación científica y para que una investigación sea inválida tiene que cumplir ciertas características propias de la validez y fiabilidad, es decir, tiene ofrecer una generalidad, tiene que poder ser reproducida y tiene que ser controlable.

1.1.1. Validez de la investigación

La validez es parte fundamental de cualquier investigación y se requiere para investigaciones tanto cuantitativas como cualitativas. La validez de la investigación busca demostrar que la explicación a un determinado acontecimiento o conjunto de datos que una investigación provee puede ser sostenida con los instrumentos de recogida de datos.

La validez en la recogida de datos cuantitativos (cuestionarios) se lleva a cabo a través de un cuidadoso diseño, del uso de instrumentos apropiados y de un

($N > 30$), the observed value of the Wilcoxon Signed Rank statistic is converted to a z-score for interpreting statistical significance.

adecuado tratamiento estadístico de datos, es decir, los medios de medida de datos son exactos y lo que actualmente estamos midiendo es lo que se desea medir. Por su parte, en un paradigma cualitativo, la validez se ajusta al informe y no a los datos o métodos¹³⁶ (Hammersley y Atkinson 1983), en otras palabras, la validez de los datos cualitativos son expuestos a través de la honestidad, profundidad, riqueza y alcance de los datos obtenidos¹³⁷ (Cohen et al 2005: 105). Así, por lo tanto, el enfoque subjetivo de los participantes, de sus opiniones, actitudes y perspectivas junto con la objetividad y honestidad del investigador en la recolección y análisis de datos, contribuyen a la validez de la investigación, por lo que “la validez es una cuestión de grado más que un todo absoluto” (Cohen 2005: 105)¹³⁸.

1.1.2. Fiabilidad de la investigación

La fiabilidad, en enfoques cuantitativos, es un sinónimo de consistencia, precisión y exactitud que se caracteriza porque los resultados obtenidos de una investigación determinada pueden parecerse o repetirse si se lleva a cabo otra investigación con un contexto y un grupo similar al investigado previamente. Sin embargo, en el enfoque cualitativo la fiabilidad no es tan precisa. En otras palabras, la desventaja de la fiabilidad en la recogida de datos cualitativos se observa en que, por ejemplo, las interpretaciones que los investigadores tienen de las entrevistas realizadas no son unánimes, es decir, pueden ofrecer interpretaciones múltiples según se considere la situación, el significado y la intención del entrevistado. Estas observaciones me llevan a la reflexión de la

¹³⁶ “In a qualitative analysis validity attaches to accounts, not to data or methods” (Hammersley and Atkinson 1983)

¹³⁷ “...in qualitative data validity might be addressed through the honesty, depth, richness and scope of the data achieved” (Cohen et al 2005: 105)

¹³⁸ “Validity should be seen as a matter of degree rather than as an absolute state” (Cohen 2005: 105)

importancia de que las entrevistas obligan a que el investigador formule juicios de valor, dilucide e infiera determinados hechos de la realidad que se está investigando, como por ejemplo, detectar estados de ansiedad del discente o descubrir momentos de mayor o menor veracidad de las respuestas, etc.

1.2. Objetividad / Subjetividad

Es trascendental tener en cuenta dos factores en el análisis de recogida de datos: objetividad y subjetividad. Estos dos términos son significativos para nuestro estudio ya que existe la creencia de que en el análisis de datos la objetividad se observa como un elemento positivo y la subjetividad como un elemento negativo. En experimentos biológicos, físicos, químicos, etc., que destacan por una metodología cuantitativa, la objetividad es obligatoria. Sin embargo, en la investigación del aprendizaje de L2, especialmente en cuestiones naturalistas y de investigación acción, tanto la subjetividad como la objetividad en la investigación tienen un papel destacado “pudiendo ser combinados en la práctica antes de la creencia que un enfoque está por encima del otro” (Allwright y Bailey 1991: 68)¹³⁹.

Así, por ejemplo, si grabáramos una clase de E/LE impartida durante un curso académico, podríamos calcular, por ejemplo, la cantidad de veces que el profesor hace uso del modo imperativo o la cantidad de veces que los discentes utilizan actos de habla directos en peticiones al profesor, etc. El análisis de datos sería un proceso objetivo, es decir, otros investigadores podrían reduplicar el experimento para intentar llegar a la misma conclusión sobre el número de veces que el imperativo es usado en clase de E/LE durante un curso académico, o el número de ocasiones que los discentes realizan actos de habla directos en sus peticiones. Por

¹³⁹ “...language classroom researches are calling for judicious selection and combined approaches, rather than rigid adherence to one approach over another” (Allwright & Bailey 1991: 68)

otra parte, lo idóneo es observar una clase y, desde una perspectiva subjetiva, observar el contexto en el cual el lector hace uso del imperativo y examinar la respuesta de los discentes ante actos de habla directos.

Uno de los objetivos de nuestro estudio es analizar cómo los discentes perciben las exhortaciones impositivas por lo que se pueden analizar las opiniones, indiscutiblemente subjetivas de los discentes, a través de una metodología objetiva. En otras palabras, se pide a los alumnos que rellenen de manera detallada un cuestionario o encuesta con el fin de proporcionar datos suficientes para llevar a cabo nuestra investigación. Este proceso ofrece un soporte de datos escrito de las opiniones de los estudiantes que puede ser tabulado de manera objetiva y, además, es más satisfactorio que, simplemente, formar la opinión de las percepciones de los discentes teniendo en cuenta las expresiones de sus rostros a medida que el profesor imparte la clase. No obstante, la investigación en el aula no se reduce simplemente a un conjunto de factores incontrovertibles, es decir, que no admiten duda ni disputa, sino que se tiene que tener en cuenta factores subjetivos tales como la percepción, la inferencia y el conocimiento de la lengua y cultura. En otras palabras, mi experiencia como investigador y mi bagaje en “la cultura y lengua española para L2” constituye una herramienta útil para el estudio de la cortesía en el ámbito de la pragmalingüística y, por lo tanto, hago referencia en mi análisis al impacto que ejerce la cultura de L2 en los estilos comunicativos de los discentes de E/LE.

Capítulo 5: Instrumentos de recogida de datos

1. Instrumento de recogida de datos: entrevistas y cuestionarios

Nuestro estudio analiza cómo estudiantes de E/LE perciben el uso de la cortesía en los actos de habla exhortativos producido en intercambios conversacionales. Analizamos y explicamos en qué medida creemos posible lograr un análisis adecuado a través de los cuestionarios y entrevistas, es decir, explicamos en qué medida creemos posible, a través de los instrumentos de recogida de datos, predecir en qué sentido nuestras herramientas reflejan o no la realidad y por qué razones. En otras palabras, se busca hacer un aporte a la problemática de la percepción / interpretación de los actos de habla exhortativos en el aprendizaje de E/LE. Para ello, destacamos que el cuestionario sirve como medida de reconocimiento e interpretación de los enunciados. El formato de la escala Likert se utiliza para evaluar la percepción de los errores pragmáticos por parte de los discentes en el uso de los actos de habla directos. Por su parte, las entrevistas, como soporte cualitativo, son necesarias para el seguimiento de la perspectiva sociocultural en la investigación del aprendizaje pragmático (Soler y Martínez-Flor 2008: 13).

1.1. La muestra de los instrumentos de la recogida de datos

Nuestra muestra consiste en cincuenta estudiantes con un nivel A2-B1 acorde al MCER. Todos los discentes comparten rasgos y características comunes: son estudiantes universitarios de la universidad de Warwick y la Universidad de Coventry; tienen una edad de entre 18-22 años, están estudiando español como lengua extranjera como parte de su módulo de licenciatura y ninguno de ellos ha experimentado un aprendizaje formal del español en un contexto de inmersión

lingüística. La muestra no es representativa de toda una población y se basa en sujetos de género masculino y femenino pero no se incluye un número igual de hombres y mujeres.

Un factor que consideramos importante para nuestro estudio es que durante el año académico realizamos semana a semana un registro de los alumnos que acudían a clase. Aquellos alumnos que por varias razones no pudieron asistir a clase tenían la oportunidad de acudir a Moodle y repasar lo que se había explicado en la lección. De igual manera, se ofrecían horarios de tutorías a disposición de todos los discentes. Las tutorías podían realizarse en persona o vía Skype, previa consulta con el profesor para fijar fecha y hora.

1.2. La entrevista

Utilizamos la entrevista en nuestra investigación ya que consideramos este instrumento de recogida de datos importante para analizar e interpretar la percepción que los entrevistados tienen del uso de las exhortaciones directas en los intercambios comunicativos. Mediante la entrevista, se tienen en cuenta las opiniones y valores de los participantes – entrevistado y entrevistado – en el uso de los actos de habla directos por lo que no clasificamos la entrevista de exclusivamente objetiva o subjetiva sino de intersubjetiva, en otras palabras, la entrevista es una conversación entre dos personas y su función es la de recopilar información a través de la interacción verbal entre individuos. Por este motivo, no centramos la entrevista únicamente en la recogida de datos sobre el uso de los actos de habla directos en los intercambios comunicativos, sino que intentamos obtener una descripción sistemática, predicción o explicación de las razones que causan que los entrevistados perciban que su imagen está siendo amenazada o, por el contrario, están amenazando la imagen del otro. Estas observaciones me llevan a la reflexión de la importancia de la utilidad de la entrevista como medio de

recopilación de datos, ya que es necesaria para dar respuesta a los objetivos de la tesis expuestos anteriormente. Añadir que la entrevista sirve como apoyo a los datos cuantitativos (cuestionarios) y nos ayuda a profundizar en las respuestas de los participantes y en las razones por las que los participantes eligen la respuesta determinada a cada una de las situaciones expuestas en el cuestionario.

1.2.1. Tipo de entrevista

Empleamos el modelo de entrevista semi-estructurada. Entendemos por semi-estructurada la modalidad de entrevistas que combinan un cierto grado de control con una cierta libertad de acción utilizando preguntas abiertas y cerradas que previamente han sido preparadas por el entrevistador. Incluimos comentarios, ejemplos o seguimiento de preguntas cuyo fin es alentar al entrevistado a que ofrezca una respuesta más completa y detallada, con descripciones de situaciones específicas y secuencias de acción evitando opiniones generalizadas y fomentando la obtención de matices descriptivos de los diferentes aspectos de los actos de habla de las peticiones en la vida de los sujetos.

Tal y como sugiere Tuckman (1972) nuestro propósito en la entrevista es “tener acceso a lo que está ‘dentro de la cabeza de la persona’ para poder medir lo que la persona sabe (conocimiento o información), lo que a la persona le gusta y disgusta (valores, preferencias) y lo que piensa la persona (actitudes y creencias)” (Tuckman 1972)¹⁴⁰, en otras palabras, la entrevista se realiza en un ambiente de confianza, curiosidad y naturalidad, entendiendo por la confianza la relación entre el entrevistador y el entrevistado que va más allá de la investigación; por curiosidad, el deseo del entrevistador de conocer, de aprender, de escuchar

¹⁴⁰ “to provide access to what is “inside a person’s head” makes it possible to measure what a person knows (knowledge or information), what a person likes or dislikes (values and preferences), and what a person thinks (attitudes and beliefs)” (Tuckman 1972)

historias y descubrir sentimientos y por naturalidad el indagar lo que hay dentro de la mente de los entrevistados sin que el entrevistador influya de manera excesiva en los pensamientos del entrevistado. Finalmente, las variables que afectan a la entrevista, es decir, el poder relativo, la distancia social y el grado de imposición se tratan de la siguiente manera:

- Poder relativo: en la entrevista, los entrevistados (entrevistador y entrevistado) se encuentran en una posición de igualdad.
- Distancia social: el entrevistador y el entrevistado se conocen entre sí y, por lo tanto, se tratan con familiaridad y confianza. El nivel de educación es elevado por ambas partes lo que supone un mayor acercamiento a esta familiaridad.
- Grado de imposición: no tiene un valor definido en los ejemplos que analizamos. El grado de imposición podrá marcar en buena medida las respuestas de los discentes.

Además, para que la conversación se considere coloquial la entrevista se lleva de una manera dinámica y con alternancia de turnos no predeterminada (Briz y grupo Val.Es.Co. 2002: 18) y transaccional, es decir, en el que predomina la transmisión óptima de información (Kasper 1990: 205). Asimismo, coincidimos con Walker y Adelman (1990) en que para que la entrevista sea efectiva el entrevistador por una parte, no debe expresar sus propias opiniones en los temas discutidos y, por otra, debe reforzar las ideas de los participantes con frases como “tus opiniones son importantes para mí. Todo lo que quiero saber es lo que tú

piensas – esto no es un examen y por lo tanto no hay una sola respuesta a las preguntas que te expongo”¹⁴¹ (Walder y Adelman 1990: 112).

1.2.1.1. Ventajas y desventajas de las entrevistas semi-estructurada

1.2.1.1.1. Ventajas de la entrevista semi-estructurada

La entrevista semi-estructurada nos ayuda a perfilar un enfoque específico. Esto es, por una parte, ofrece la oportunidad de preparar una serie de preguntas que pueden ser reformuladas, desechadas y pronunciadas de nuevo, lo que incrementa la veracidad de las respuestas facilitando la organización y el análisis de datos. Por otra parte, un modo de emitir las el cual se ajusta apropiadamente a nuestra investigación. En otras palabras, nos ayuda a perfilar un enfoque específico en el que el entrevistador es libre de tantear la variedad y diversidad de preguntas de las que extraer los resultados más prometedores. Además, la entrevista semi-estructurada nos permite flexibilidad, entendiendo por flexibilidad la capacidad de poder resolver los malentendidos que surjan durante el proceso de la entrevista. Al mismo tiempo, permite al entrevistador realizar un proceso reflexivo sobre las entrevistas ya realizadas. De esta manera, el entrevistador se centra en disminuir errores y extraer información que se dejó pasar en otras entrevistas. Estas observaciones me llevan a la reflexión de lo importante que es la propia experiencia del entrevistador, gracias a la cual, se afrontan dificultades y se salvaguardan lagunas y contradicciones.

¹⁴¹ “Your opinions are important to me. All I want to know is what you think – this isn’t a test and there isn’t any one answer to the questions I want to ask.” (Walder and Adelman 1990: 112)

1.2.1.1.2. Desventajas¹⁴² de la entrevista semi-estructurada

Una de las desventajas más visibles en la entrevista semi-estructurada es que los resultados pueden llegar a ser semi-buenos o semi-malos ya que solo se puede acceder a ellos de una manera imperfecta. De la misma manera, factores como la personalidad del entrevistador y el entrevistado – la posibilidad de anonimato es inexistente–, la sensibilidad del objeto de estudio, el cual menciona temas que involucran interacciones sociales o las circunstancias contextuales, son factores que pueden alterar o limitar la naturaleza y relevancia de las respuestas.

Las principales ventajas y desventajas de las entrevistas se muestran en la siguiente tabla (Hopkins 2008: 111):

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none">• El profesor en contacto directo con el estudiante.• Los estudiantes están familiarizados con el profesor y, por lo tanto, más sosegados.• El profesor es capaz de buscar la información que necesita evitando cantidades de información irrelevante.• Puede ser realizada durante o fuera de la clase.• Puede seguir problemas de manera inmediata cuando surgen y conseguir la información mientras que las ideas están frescas.	<ul style="list-style-type: none">• Lleva mucho tiempo.• Puede llevarse a cabo con grabadoras con las posibles desventajas de las mismas.• Frecuentemente difícil el conseguir que los discentes expliquen sus opiniones y sentimientos.

¹⁴² Para un análisis más detallado sobre los problemas que supone la utilización de entrevistas y sesiones de grupo para obtener datos conversacionales, véase Wolfson (1976: 189-209)

Advantages	Disadvantages
<ul style="list-style-type: none"> • Teacher in direct contact with pupil. • Pupil(s) familiar with teacher, therefore more at ease. • Teacher able to seek information they want directly and not through a ream of irrelevant information. • Can be done in lesson time or outside class. • Can follow up problems immediately when they arise and get information while minds are still fresh. 	<ul style="list-style-type: none"> • Time-consuming. • May be carried out with some form of recording equipment, with attendant disadvantages. • Frequently difficult to get students to explain their thoughts and feelings.

Tabla 4 Ventajas y desventajas de las entrevistas

1.2.1.1.3. Preguntas de la entrevista semi-estructurada

Como hemos mencionado, las preguntas de la entrevista semi-estructurada (Tabla 5) pueden preguntarse de manera aleatoria y de forma diferente a cómo han sido escritas en el plan de la entrevista. De esta manera, el entrevistador cuenta con la flexibilidad necesaria que necesita en este tipo de entrevistas.

Preguntas principales	Preguntas adicionales	Preguntas de clarificación
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa ser educado o cortés para ti? • ¿En qué ocasiones crees que el profesor de ELE es descortés en clase? • ¿Cómo te sientes cuando el profesor no te preguntas sino que te manda? • ¿Crees que eres descortés en español? • ¿Cómo te gusta que te pidan las cosas? • ¿Cómo sueles pedir algo a otro compañero? • ¿Crees que eres educado cuando hablas con el profesor? Y ¿viceversa? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué lo consideras así? • ¿Te has acostumbrado a que te pidan las cosas sin decir "por favor"? • ¿Cuáles crees que son las razones por las que no nos gusta que nos ordenen? • ¿Has notado si el profesor se enfada si, por ejemplo, le dices: "Habla más alto" o "repite que no he entendido"? • Si tienes que pedirle algo al profesor, e.g. un libro, fotocopias, ejercicios, etc., ¿cómo lo haces? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Podrías hablar un poco más sobre esto? • ¿Podrías decirme algo más? • ¿Podrías poner algún ejemplo?

Tabla 5. Preguntas entrevista semi-estructurada

Estas preguntas-guía tienen la función de ayudar al entrevistador a evitar la improvisación de preguntas al azar y a reducir la ansiedad o nerviosismo que pueda tener el entrevistador. Así, por ejemplo, al inicio de las entrevistas se realizan unas preguntas que, de manera indirecta mencionan, el término *cortesía*: *¿qué significa ser educado o cortés?*, *¿por qué lo consideras así?* y *¿podrías poner algún ejemplo?* (Tabla 3). De estas preguntas extraemos información sobre el valor y significado social que los hablantes le dan a la cortesía y, en qué medida, los hablantes percibían un determinado acto de habla como cortés. Además, a lo largo de las entrevistas, obtenemos ideas sobre lo que los informantes perciben como un comportamiento o actitud cortés. No obstante, los informantes consideran que cualquier tipo de petición pierde su efecto cortés ante un lenguaje corporal agresivo o un tono de voz elevado, circunstancias que pueden anular los contenidos convencionalmente corteses del acto de habla de la petición.

1.2.1.1.4. Tiempo de la entrevista

Se comunica a los entrevistados que la entrevista va a durar menos de 10 minutos. Una vez que nos ponemos de acuerdo en el tiempo me ajusto al mismo escrupulosamente e intento no sobrepasarlo. Las entrevistas fueron realizadas al final de clase, entre una o dos veces por semana durante un tiempo de 8 semanas, con un total de 7 entrevistados. Tenemos que destacar que durante el proceso de entrevistar no hemos tenido ni restricciones de tiempo ni interrupciones que hubieran podido influir en las respuestas de los entrevistados.

1.2.1.1.5. Pilotaje de la entrevista

Se ha llevado a cabo con dos discentes de la universidad de Leicester. El tiempo empleado fue de unos 10 minutos por entrevista. Durante el análisis de las entrevistas observé que los discentes ofrecían respuestas inciertas en las preguntas largas. Así, por ejemplo, la pregunta *¿podrías decirme algunas razones por las que crees que es importante en la sociedad actual ser cortés y educado cuando mantenemos conversaciones con los demás?*, ofreció respuestas ambiguas tras una larga pausa entre la emisión de la pregunta y la respuesta. Por este motivo, reemplacé la pregunta larga por una pregunta más corta “*¿Qué significa ser cortés o educado para ti?*”. Asimismo, el pilotaje nos ayudó a realizar las preguntas de una forma más clara, es decir, evitar enunciar la misma pregunta de distinta manera sin proporcionar al entrevistado la oportunidad para responder. De lo que se deduce que una pregunta no ha de tener más de dos frases, siendo preferible una sola frase.

1.2.2. Edición de la entrevista

En esta sección explicamos el proceso por el cual he sido capaz de reducir una gran cantidad de transcripciones de entrevistas, en datos manejables para la interpretación de los resultados como apoyo al análisis de datos cuantitativos de los cuestionarios.

Una de las características más importantes de las entrevistas es que son un conjunto de opiniones y percepciones que son importantes para los discentes, y que son difíciles de conseguir de otra manera (Hopkins 2008). La recogida de datos de las entrevistas se lleva a cabo mediante la grabación ordinaria, esto es, de audio. Hemos utilizado esta técnica ya que la consideramos importante para la investigación, contando en todo momento con el conocimiento y consentimiento explícito de los participantes de ser grabados. El grado de estructuración de la conversación ha sido semi-dirigido. Informamos a los participantes que se trata de un trabajo de investigación y les pedimos que ofrezcan opiniones reales y verdaderas.

El proceso de transcripción del discurso hablado es esencial para emprender el trabajo de análisis ya que nos provee con una amplia información, tanto sobre la cortesía, como sobre otros aspectos del lenguaje como, por ejemplo, implicaciones de gramática, semántica, pragmática, cognición, interacción social, cultura y otros dominios que se encuentran en el discurso”, todo lo cual es de interés para la investigación (Du Bois 1991; 73)¹⁴³. Además, “la transcripción supone un proceso selectivo que refleja el marco teórico al que se ajusta el investigador, sus definiciones e intereses particulares” (Ochs 1979: 168).

¹⁴³ “other aspects of language, with powerful implications for grammar, semantics, pragmatics, cognition, social interaction, culture, and other domains that meet at the crossroads of discourse” (Du Bois 1991: 73)

Siguiendo a López Morales (1994), para ofrecer una mayor validez a las entrevistas realizamos la revisión en tres pasos: primero la revisa el propio investigador, después un colega con L1 español realiza la revisión y, por último se realiza una revisión conjunta.

1.3. El cuestionario

La investigación científica trata de encontrar respuestas a preguntas en una manera sistemática y para conseguirlo, entre otras posibilidades, está la de utilizar un cuestionario, el cual se ha convertido en el “instrumento de recogida de datos más popular en las ciencias sociales” (Dörnyei 2010: 1) y “constituye un recurso útil y una fuente para la provisión de datos que el investigador usará en la investigación” (Boretti 2003: 198). Por estos motivos, se utiliza en diferentes trabajos sobre cortesía en español, Bravo (1996 y 1999), Placencia (1996), Boretti (2001), Lorenzo Dus (2001), Hernández Flores (2002), Contreras (2004), Murillo Medrano (2005), Hickey (2005), Boretti (2003) y en estudios comparativos entre, por ejemplo, la cortesía griega y británica (Sifianou 1992). En estos estudios, los investigadores utilizan cuestionarios para que los participantes ofrezcan interpretaciones sobre determinados comportamientos comunicativos, con los que el investigador evalúa conductas sociales y comunicativas de los miembros de una comunidad.

Creemos que sería erróneo tener la idea de que, gracias a la tecnología, el diseño y la construcción de un cuestionario puede resultar fácil o sencilla. Compartimos la opinión de Dörnyei cuando comenta que “la mayoría de los cuestionarios que se aplican en investigaciones en L2 son, de alguna manera, instrumentos *ad hoc*, y cuestionarios con una fiabilidad y validez psicométricamente bien documentada no son fáciles de llevar a cabo en nuestro

campo”¹⁴⁴ (Dörnyei 2010: 1-2); en otras palabras, los cuestionarios son fáciles de redactar en poco tiempo y, por lo tanto, invitan a la falta de atención, de cuidado y despreocupación en su diseño.

En nuestra investigación, hemos diseñado cuidadosamente un cuestionario que esperamos motivará e incitará a los participantes a responder de manera honesta y verdadera, reforzando así la validez y fiabilidad de nuestro estudio. En otras palabras, nuestro cuestionario está diseñado para extraer información sobre las estrategias y formas lingüísticas por medio de las cuales se llevan a cabo los actos comunicativos que analizamos.

1.3.1. Ventajas y desventajas de los cuestionario

1.3.1.1. Ventajas de los cuestionarios

La ventaja más visible de los cuestionarios es que este instrumento de recogida de datos permite una fácil recolección de datos que nos proporcionan, mediante el uso estadístico, resultados aplicables a nuestro estudio. Además, permiten, a través del envío de los cuestionarios por correo electrónico, encuestar a un número indeterminado de participantes. Esto hace, por una parte, más fácil y rápida la distribución y recogida de información de los participantes. Por otra, los cuestionarios hacen impersonal la aportación de las respuestas ofreciendo la oportunidad de que los participantes sean más honestos y, por lo tanto, los resultados más fidedignos.

Asimismo, los cuestionarios evitan la dispersión de información al concentrarse en preguntas de elección forzosa, es decir, las respuestas se ajustan a

¹⁴⁴ “I believe that *most* questionnaires applied in L2 research are somewhat *ad hoc* instruments, and questionnaires with sufficient and well-documented psychometric reliability and validity are not that easy to come by in our field” (Dörnyei 2010: 1-2)

lo que se está preguntando y, por lo tanto, “los resultados pueden ser utilizados para tomar decisiones sobre los objetivos planteados” (Díaz Aguado y Royo 1995). Además, el análisis de las respuestas a las preguntas cerradas es relativamente directo proveyendo datos suficientes para testar una hipótesis.

Una cuestión importante para considerar la fiabilidad y validez del cuestionario es el número de cuestionarios que tienen que ser completados. Una muestra demasiado pequeña o demasiado grande puede distorsionar la recolección de datos y, en el caso de muestras muy pequeñas, dificultar el análisis estadístico. Nuestro estudio se centra en una muestra de 50 estudiantes, la cual, no representa la población general de estudiantes de E/LE con un nivel A2-B1. Las características de nuestra muestra es que tiene como participantes estudiantes universitarios de edades comprendidas entre 18 y 22 años en un entorno socio-cultural británico y además, está compuesta de estudiantes que han elegido el estudio de español L2 como asignatura obligatoria de su licenciatura.

1.3.1.2. Desventajas de los cuestionarios

Existen varios inconvenientes en el uso de este instrumento de recogida de datos. Hopkins (2008: 95) los considera en “relación al coste de tiempo, la preparación para conseguir que las preguntas sean adecuadas”, así como la falta de profundidad en las respuestas impidiendo que se puedan obtener datos que vayan más allá del cuestionario.

Buendía (1997) hace referencia al elevado número que puede perderse si se envían los cuestionarios por correo electrónico; inconveniente que no ha afectado a nuestro estudio.

Otro aspecto que tenemos que considerar es que las mismas preguntas pueden tener un significado diferente para varios individuos y, por lo tanto, pueden

provocar dudas o malentendidos en los participantes alentando a la obtención de datos equivocados o erróneos. Asimismo, contestar un cuestionario implica cierto dominio de las “técnicas de respuesta” (Pérez Juste 1985: 108), por lo que muchos cuestionario pueden ser respondidos al azar o sin que el entrevistado haya prestado mucha atención a las pregunta. De lo que se deduce que las respuestas de los cuestionarios dependen en gran medida de la honestidad y exactitud de las respuestas de los participantes. Estas desventajas limitan la utilidad de los cuestionarios pero no implica que los cuestionarios no ofrezcan una idea aproximada a lo que se está preguntando. Siendo conscientes de las limitaciones e inconvenientes no podemos olvidar que el cuestionario se considera una estrategia apropiada y válida para la obtención de datos en la investigación (Cohen y Manion 1990).

Según Hopkins (2008) las ventajas y desventajas de los cuestionarios son las siguientes:

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Fácil de realizar • Fácil de valorar • Compara directamente grupos e individuos • Ofrece comentarios sobre actitudes, adecuación de recursos, preparación para la siguiente sesión • Los datos son cuantificables. 	<ul style="list-style-type: none"> • El análisis requiere mucho tiempo. • Se necesita una preparación experta para conseguir preguntas claras y relevantes. • Dificultad de conseguir preguntas que exploren en profundidad. • La eficacia depende dela capacidad de lectura por parte del participante. • Los encuestados intentarán ofrecer respuestas “correctas”.

(Hopkins, 2008: 120)

Tabla 6 Ventajas y desventajas del cuestionario

1.3.2. Fases en la elaboración del cuestionario

1.3.2.1. Extensión del cuestionario

En el diseño del cuestionario la extensión es primordial porque cuestionarios extensos son contraproducentes. Así, por lo tanto, “una extensión de más de cinco páginas puede considerarse, por parte de los participantes, como una imposición” (Dörnyei 2003). Por lo tanto, realizamos el cuestionario con una extensión de entre tres y cuatro páginas máximo, con un tiempo total de realización de entre 5-7 minutos, siguiendo a Dörnyei (2003) cuando comenta que el tiempo de realización de los cuestionarios no debe exceder una duración de 10 minutos, previniendo, de esta manera, provocar la posible falta de motivación de los participantes. Teniendo en cuenta esta reflexión, se ha evitado el uso de un cuestionario que se perciba como denso y trabajoso de responder pues según, Sudman y Bradbrun (1983) “un cuestionario menos atestado es más fácil de responder y generalmente, provoca una mayor cooperación y una disminución de errores” ¹⁴⁵(Sudman y Bradbrun 1983: 244), en otras palabras, se aspira a que el cuestionario sea claro, inequívoco y no deje lugar a dudas.

1.3.2.2. Pilotaje del cuestionario

Se realiza un pilotaje del cuestionario a 7 discentes de E/LE de la universidad de Warwick nivel A2-B1 con el objetivo de ver posibles dificultades y errores en la construcción, como indica López Morales (1994: 128) “las pre-pruebas casi siempre arrojan datos – instrucciones mal comprendidas, preguntas poco claras, etc. – que necesitan ser revisados y rehechos al elaborar el cuestionario”. Además,

¹⁴⁵ Sudman and Bradbrun (1983: 244) “a less crowded questionnaire is easier and generally results in higher cooperation and fewer errors.”

repartí el cuestionario a profesores y colegas de las universidades de Leicester, Coventry y Warwick para “recoger las impresiones y comentarios que la gente tiene sobre nuestro material de estudio” (Hernández Flores 2003: 186), en otras palabras, extraer comentarios que ayuden a la fiabilidad y validez de las pruebas. Siguiendo a Wallace (2008) a los informantes, después de rellenar el cuestionario se les hicieron las siguientes preguntas¹⁴⁶:

“¿Has encontrado las instrucciones claras y fáciles?

¿Han sido claras las preguntas?

¿Has sido capaz de responder a todas las preguntas?

Has encontrado alguna de las preguntas:

- Irrelevante
- Irritante
- Vergonzosa
- Discriminativa

¿Cuánto tiempo has tardado en hacer el cuestionario?

¿Tienes algún otro comentario?”

(Wallace 2008: 133)

De esta manera, el pilotaje del cuestionario refuerza la validez y fiabilidad de la investigación ya que tienen en consideración los comentarios realizados por los participantes piloto. Por este motivo, algunas de las preguntas realizadas en el cuestionario piloto se han reformulado, eliminando, de esta manera,

¹⁴⁶ 1. Were the instructions clear and easy to follow?

2. Were the questions clear?

3. Were you able to answer all the questions?

4. Did you find any of the questions:

- embarrassing?

- irrelevant?

- patronising?

- irritating?

5. (Questionnaire) – How long did the questionnaire take to complete? (Wallace 2008: 133)

ambigüedades y dificultades que podrían distorsionar el análisis de datos obtenidos. (Anexo 2)

1.3.2.3. Distribución del cuestionario

Se distribuye el cuestionario a los informantes que son alumnos de E/LE de la universidad de Coventry y la universidad de Warwick con un nivel de E/LE A2-B1. La distribución del cuestionario se realiza dos veces. La primera al comienzo del curso escolar 2012-2013 y la segunda al final del curso académico. Los cuestionarios se distribuyen y son rellenados por una gran parte de los informantes durante horas lectivas de clase de E/LE. Asimismo, se envía por correo electrónico, el cuestionario a estudiantes de E/LE que estudian el mismo módulo (que mis estudiantes) pero con distinto profesor. De esta manera, se tiene en cuenta una población más amplia de participantes. Se han recogido un total de cincuenta (50) cuestionarios.

Los informantes son, en cuanto a la distribución por sexo, 15 hombres y 35 mujeres; el nivel de estudios es universitario; todos los participantes tienen conocimiento de una L2 distinta al español (Tabla 7). La franja de edad es de entre 18-22 años. En la tabla 3 observamos grosso modo la información etnolingüística recogida acerca de los informantes.

Edad	21 (32)	22 (13)	23 (5)
Sexo	Masculino (12)	Femenino (38)	
Lugar de origen			
Estudios	Universitarios (50)		
L1	Inglés (35) / Rumano (6) / Búlgaro (3)		

	/ Polaco (3)		
Conocimiento de L2 distinto del español	Inglés (15) / Francés (23) / Ruso (3) / Polaco (2)/ Italiano (6) / Alemán (3)		

Tabla 7. Datos de los informantes.

1.3.2.4. Redacción de preguntas

Un cuestionario es siempre una intrusión en la vida de los individuos que quieran participar, por lo tanto, el cuestionario tiene que tener un diseño que no ofrezca dificultades para ser completado por los participantes. De esta manera, el diseño de un buen cuestionario debe minimizar errores potenciales, tales como, el derecho de los participantes a retirarse o a no completar el cuestionario, la falta de fiabilidad y validez del cuestionario y la percepción de que los participantes consideren el cuestionario ofensivo, intrusivo o desconsiderado. Así pues, y teniendo en cuenta que la participación para realizar una encuesta es voluntaria, el cuestionario tiene que atraer y animar el interés de los participantes para que estos puedan responder con la mayor veracidad posible. Por estos motivos, realizamos el cuestionario en L1/L2 inglés y en la lengua meta. De esta manera, conseguimos una mayor veracidad de las respuestas y aumentando la fiabilidad y validez de nuestra investigación. Como nuestra muestra es un grupo de cincuenta 50 discentes de E/LE con un nivel A2-B1 del MCER¹⁴⁷, optamos por utilizar un lenguaje accesible y entendible, con un vocabulario sencillo, directo y familiar, excluyendo la utilización de palabras o conceptos difíciles. No se utilizan palabras o frases ambiguas que puedan tener distintas o diferentes interpretaciones, como

¹⁴⁷ La selección de discentes de nivel A2-B1 según el MCER no ha resultado complicada, ya que la gradación de niveles del MCER está implantada en las universidades en las que se ha llevado a cabo la recogida de datos.

por ejemplo, adverbios de tiempo “frecuentemente” “normalmente” etc., por considerar que estos términos resultan ambiguos e imprecisos.

Recordamos que los factores contextuales condicionan la opción lingüística, de lo que se deduce, que las estrategias utilizadas no muestran la verdadera realidad del discurso pero sí una aproximación hacia las normas pragmáticas de la comunidad de L2. Ocurre así porque, como hemos mencionado, la investigación se lleva a cabo en aula de E/LE, y, por lo tanto, tenemos en cuenta que los informantes no pueden ser considerados como “actores sociales”, es decir, comprometidos con las normas y hábitos de la comunidad de L2, lo que dificulta la extracción de datos descriptivos y evaluativos de la imagen del trato social de L2 en un contexto natural (Cap. 1 Punto 1.2.). Por este motivo, para intentar minimizar esta dificultad, las preguntas están orientadas para evitar posibles generalizaciones en las respuestas.

1.3.2.5. Edición del cuestionario

En este punto explicamos el proceso de *editar* los cuestionarios, entendiendo por *editar* la tarea que “ayuda a identificar y eliminar los errores realizados por los participantes” (Cohen et al. 2005: 265)¹⁴⁸. Morser y Kalton (1977) proponen tres puntos centrales en el proceso de editar: Finalización, Precisión y Uniformidad. Se trata de fases que son indispensables en la preparación de los datos ya que, pequeños errores pueden distorsionar los resultados finales.

Para llevar a cabo la fase de finalización, se revisan los cuestionarios y se verifica que hay una respuesta para cada pregunta, en otras palabras, se comprueba que todo el cuestionario ha sido respondido por los informantes. En

¹⁴⁸ Editing questionnaires is intended to identify and eliminate errors made by respondents (Cohen et al 2005: 265)

cuanto a la fase de precisión, se revisa que las preguntas se han respondido de una manera más o menos precisa, en otras palabras, no existe disparidad entre las preguntas y las respuestas. El marcar el recuadro incorrecto o el marcarlo de manera ilegible o confusa pueden reducir la validez de los datos. Finalmente, con respecto a la fase de revisión de la uniformidad, se comprueba que los participantes, en su conjunto, hayan interpretado las instrucciones de manera uniforme. De esta manera, confirmamos que las instrucciones explícitas han ayudado a los participantes a no malinterpretar las preguntas y a evitar que se marquen las mismas respuestas para una variedad diferente de preguntas.

1.3.3. Descripción del cuestionario

En el cuestionario se distinguen tres niveles de oblicuidad diferentes para la realización de las peticiones que, según el modelo de Brown y Levinson (1987), el riesgo potencial de amenaza para la imagen negativa del oyente aumenta desde la primera hasta la tercera: (1) la petición indirecta no convencional (encubierta, realizada de forma insinuada), (2) la petición abierta indirecta con cortesía negativa (indirecta convencional), y (3) la petición abierta y directa (imperativos). Los enunciados del cuestionario expresan un beneficio para el emisor y un coste para el oyente, es decir, el hablante se refiere al oyente como ejecutor de la acción expresada en el enunciado y sitúa al oyente en una posición de poder para decidir si realiza la petición del hablante. Asimismo, el parámetro de control está incorporado en la condición preparatoria (Cap. 2 punto 1.4.1) que prescribe que el oyente es capaz de realizar la acción y que el emisor así lo supone. Además, tras el texto e imagen que sirven para contextualizar el enunciado sobre el que se pregunta, se pide a los informantes que escojan el enunciado que consideren más apropiado y, de esta manera, se intenta identificar el tipo de relación con el uso lingüístico escogido. Nuestro cuestionario es una adaptación del contenido del *test*

de hábitos sociales acerca de la cortesía propuesto por Hernández Flores (2002, 2003) y empleado posteriormente por Boretti (2003), Contreras (2004), Murillo Medrano (2005) y Bernal Linnarsand (2007). No obstante, la novedad que presenta nuestro cuestionario es un refuerzo visual que ayuda al informante a pre-establecer mentalmente el contexto en el cual queremos que se ofrezca su opinión.

En su conjunto, el cuestionario trata de extraer respuestas sobre la percepción de la cortesía en el uso de los actos de habla directos en situaciones ficticias, que pueden orientar la interpretación y percepción de su manifestación comunicativa. No obstante, tenemos en cuenta la posibilidad de que las respuestas de los informantes no coincidan con las que ofrecerían en la misma situación comunicativa real sino con aquellas que consideran como correctas en el momento de rellenar el cuestionario.

1.3.4. Apartados del cuestionario

1.3.4.1. Instrucciones

Las instrucciones de las preguntas tienen que ser informativas pero no deben ser demasiado largas puesto que desempeñan un papel determinante en los sentimientos de los participantes para responder a las preguntas. Las instrucciones serán de dos tipos: Instrucciones generales e instrucciones específicas.

1.3.4.1.1. Instrucciones generales

Las instrucciones generales cubrirán los siguientes puntos:

- De qué trata el estudio y por qué es importante.

- La organización, universidad o institución por la que se lleva a cabo el estudio.
- Resaltar que no existen respuestas correctas o incorrectas, es decir, se pide a los participantes que contesten con la mayor honestidad e integridad posible.
- La confidencialidad del cuestionario.

Nuestras instrucciones generales son las siguientes:

We would like to ask you to help us by answering the following questions concerning Spanish language learning. This survey is conducted by the Department of Languages and Literature of Universidad Complutense and it would form part of my PhD dissertation. This is not a test therefore there are no “right” or “wrong” answers. The questionnaire is voluntary and anonymous. The contents of this form are absolutely confidential. Information identifying the respondent will not be disclosed under any circumstances. Please give your answers sincerely, as only this will guarantee the success of the investigation. Thank you very much for your help.

1.3.4.1.2. Instrucciones específicas

Mediante este tipo de instrucciones se explica y demuestra cómo los participantes deben responder las preguntas, es decir, si los participantes tienen que responder con un tic, un círculo, producir una evaluación en una escala de cinco puntos o si deben de escoger entre una respuesta o varias. Cada pregunta requiere instrucciones y para que se diferencien del resto del texto están resaltadas en negrita siguiendo la misma regla que para las instrucciones generales.

Al situarnos en una posición intercultural, necesitamos tener un cuidado particular en preguntas que puedan herir la sensibilidad de los participantes, sin embargo, los participantes piloto no hicieron ningún comentario de este tipo sobre el cuestionario.

1.3.4.2. Datos personales

Preguntas que se realizan principio del cuestionario para recolectar la información sobre el género, la edad, nacionalidad, correo electrónico etc., en el caso de que los participantes tengan que ser contactados.

1.3.4.3. Ranking de escalas

En nuestra investigación utilizamos la escala Likert que demuestra ser una de las más comunes por su simplicidad, seguridad y versatilidad (Dörnyei 2003). A través de la escala Likert los participantes responden claramente hasta qué punto están o no de acuerdo con una pregunta o declaración. Este tipo de preguntas de escala son muy populares en cuestionarios de investigación (Dörnyei 2003) y su mayor simplicidad consiste en que obligan a los participantes a tener que realizar una evaluación de la pregunta seleccionando una opción en la escala. Según Dörnyei, las declaraciones en la escala de *Likert* deben ser “características”, es decir, que expresen actitudes favorables o desfavorables hacia el objeto de investigación.”¹⁴⁹

149 “characteristic, that is, expressing either a positive/favourable or a negative/unfavourable attitude toward the object of interest” (Dörnyei 2003: 37)

PARTE 3 ANÁLISIS EMPÍRICO

Capítulo 6: Resultados y discusión

1. Introducción

El presente capítulo pretende dar respuesta a nuestra pregunta de investigación de si los discentes de E/LE, dentro del contexto de enseñanza aprendizaje, perciben los actos de habla directos de las peticiones como actos descorteses y, por lo tanto, amenazadores a la imagen social de los interlocutores. Para ello los resultados nos aportan el contenido estadístico necesario para llevar a cabo la discusión del análisis pragmático (Cap. 6 Punto 7) respecto a los tipos de estrategias lingüísticas que los hablantes nativos de inglés, en adelante HNI, y los hablantes no nativos de inglés, en adelante HNNI, consideran más adecuadas en los actos de habla de la petición en la lengua meta. Además, se determina si en el transcurso del año académico existen diferencias entre los HNI y los HNNI en su desarrollo de la interlingua a nivel pragmático y de qué forma se manifiestan en la lengua meta.

El marco teórico de referencia en el cual encuadramos este capítulo atiende a las teorías pragmlingüísticas clásicas de los actos de habla de la petición (Cap. 2) y de la cortesía (Cap. 1), que sostienen que para realizar el acto de habla de la petición el hablante debe recurrir a estrategias corteses para no vulnerar la imagen social del interlocutor. Una de las maneras de hacerlo consiste en atenuar el acto de habla de la petición para lograr convencer, inducir o influir al interlocutor a que realice la acción que se le está pidiendo. Nos remitimos a la teoría de la Cortesía de Brown y Levinson (1987) y los conceptos de imagen positiva y negativa (Cap. 1 punto 2.5.2), actos amenazantes y estrategias de cortesía positiva

y negativa (Cap. 1 punto 2.5.4) en el tratamiento de la cortesía como estrategia conversacional esencial para conseguir el equilibrio en el intercambio comunicativo. La Teoría de la Cortesía nos ofrece el marco adecuado para analizar las situaciones en las que la *imagen* corre el peligro de ser amenazada por el uso de actos de habla directos, esto es, actos de habla considerados como amenazantes para la *imagen* (Cap. 1 punto 2.5.3). Según estos autores, la cortesía lingüística tiene en cuenta los principios que regulan los derechos y obligaciones que se relacionan con los deseos de que los actos sean aceptados por los demás y no se vean impedidos por otros. Igualmente, aludimos al modelo de Haverkate (1994) y su clasificación de los actos de habla (Cap.2 punto 1.3.2.1); dentro de los actos exhortativos es necesario hacer una distinción entre actos exhortativos que conllevan una imposición para el destinatario y aquellos que no. Los primeros implican hacer algo para el beneficio de emisor, como es el caso de los ruegos y las órdenes (véase más adelante); los segundos implican un beneficio para el destinatario como los consejos, sugerencias y recomendaciones.

También se hace referencia a aspectos que afirman que el grado de poder y distancia social entre los interlocutores influye en la (des)cortesía (Culpeper 1996; Kienpointner 1997; 2008 y Bousfield 2008) (Cap. 1 punto 3) que expresa ciertos comportamientos que el modelo de Brown y Levinson no abarca adecuadamente. Por ejemplo, en el enunciado impositivo “cierra la puerta” se podrá o no vulnerar la imagen social del destinatario según sea la relación de poder y distancia social que haya entre los interlocutores (Cap. 1 punto 2.5.3). Como hemos mencionado, (Cap. 3 punto 1.2) las investigaciones sobre los actos de habla de la petición en español demuestran que la relación de forma, significado y usos pragmáticos de las peticiones es compleja y que los factores sociales inciden en la elección de la opción lingüística.

Para obtener los resultados estadísticos del cuestionario empleamos el programa SPSS 22¹⁵⁰. Mediante este programa, realizamos la prueba de Wilcoxon y la prueba de Mann Whitney U (Cap. 4 Punto 1), que nos permiten comparar las características de entre dos o más grupos en relación con diversas variables establecidas. En ambas pruebas se adopta el nivel de *significación* o probabilidad alpha (p) con el valor 0,05, que constituye el valor más consensuado. Así, por ejemplo, un nivel de significación de 0.05 significa que el riesgo de rechazar una hipótesis nula, en adelante Ho, no supera el 5%, es decir, que la prueba tiene un nivel de confianza del 95%. Este es el nivel de seguridad mínimo para rechazar la Ho. Por otro lado, un nivel de significación de 0.01 indicaría un nivel de confianza del 99% es decir, un nivel de seguridad razonable para rechazar la Ho. No obstante, ya que nosotros utilizamos el test de Wilcoxon Signed Rank (Cap. 4 punto 1), los resultados se convierten a la puntuación z para la interpretar si existe diferencia significativamente estadística¹⁵¹, por lo que, anotamos que el valor de z igual o con valor superior +1.96 o -1.96 es estadísticamente significativo a alpha (p) = 0.05; un valor de z igual o con valor superior +2.57 o -2.57 es estadísticamente significativo a p = 0.01. Una vez obtenidos los resultados estadísticos del cuestionario llevamos a cabo un análisis descriptivo/interpretativo (Cap. 4 Punto 1) en el que se discuten los resultados estadísticos (Cap. 6 Punto 7).

Los tipos de estrategias de cortesía (Cap. 1 Punto 2.5.4) están clasificados en tres niveles de dirección a través de las cuales el hablante puede emitir el acto de habla de la petición (Cap.3 Punto 1.2): estrategia directa (ED) “déjame los apuntes”, estrategia que comporta menor necesidad de aclaración y atenuación ya que esta estrategia implica que la intención ilocutiva es clara y, por lo tanto, el

150 SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Los procedimientos estadísticos de este programa son muy útiles tanto para el análisis de datos en aplicaciones prácticas como para dar respuesta a los objetivos de nuestra investigación.

151 Similar to the Wilcoxon Rank Sum statistic, according to various sources (Corder & Foreman, 2009; Hatch & Lazaraton, 1991; Shavelson, 1996) when there's a sufficient number of participants (N>30), the observed value of the Wilcoxon Signed Rank statistic is converted to a z-score for interpreting statistical significance.

proceso interpretativo para llegar de lo que se dice a lo que se quiere decir es más explícito. En el segundo nivel encontramos las estrategias indirectas convencionales (EI) “¿puedes dejarme los apuntes, por favor?”, que suponen una atenuación de la petición que protege la imagen del oyente. Finalmente, las estrategias indirectas no convencionales (EINC) “no pude venir a clase la semana pasada...”¹⁵², que no utilizan formas lingüísticas específicas y, por lo tanto, tienen dependencia contextual, por lo que existe la posibilidad de que el oyente malinterprete la intención del emisor, ya que la EINC impone un alto grado de esfuerzo inferencial para el oyente.

Los actos de habla de la petición que se tratan en el cuestionario (Anexo VI) son actos de requerir información o la realización de una acción. Recordemos que, según la teoría de los actos de habla, la catalogación de cada tipo de enunciado proviene de la existencia de la fuerza ilocutiva intrínseca o propia que se manifiesta directa o indirectamente.

Las nueve situaciones comunicativas que presenta el cuestionario ofrecen contextualizaciones que sugieren distintos tipos de relaciones sociales según sea el poder, la distancia social entre los interlocutores y el grado de imposición del acto de habla que se representa. El grado de imposición determina la facilidad o dificultad de llevar a cabo la petición, mientras que los primeros determinan la distancia lingüística que se establecerá entre los participantes en el intercambio comunicativo (Cap. 1 punto 2.5.3). Además, las dimensiones de poder y solidaridad se emplean para aludir a la distancia social que media entre dos interlocutores (Moreno Fernández, 2005). Según Haverkate, la distancia social se mueve en dos planos: horizontal “cuando se trata del contacto entre personas

¹⁵² Se utilizan los siguientes acrónimos: HNI (hablantes nativos de inglés), HNNI (hablantes no nativos de inglés), PAA (principio del año académico), FAA (final del año académico) ED (estrategia directa) EI (estrategia indirecta) y EINC (estrategia indirecta no convencional).

desconocidas” y vertical “basada en el poder o autoridad de uno de los interlocutores” (Haverkate 1994: 86). Así pues, la distancia social aumenta cuando los participantes, en la situación comunicativa, se sitúan en diferentes puntos de la estructura jerárquica de relaciones sociales, y disminuye cuando existe un grado de conocimiento mutuo entre los interlocutores.

Consideramos la relación cercana o familiar, aquella en la que concurre un grado de conocimiento previo entre los interlocutores independientemente del nivel de simpatía recíproca que pueda existir entre ellos. Por otra parte, la relación de no familiaridad o distante, es aquella en la cual los individuos no han establecido una relación social mutua. Igualmente existen características inherentes a la cortesía como, por ejemplo, la edad. Esta característica se refleja en el contexto de las situaciones asimétricas, en las cuales, el emisor (discente de E/LE) es más joven que el oyente (profesor, camarero y frutero), mientras que en las relaciones simétricas, los interlocutores (discentes de E/LE) tienen el mismo rango etario. Por razones de limitación temporal, no consideramos la relación hablante/oyente en cuanto al género, es decir, no determinamos si la persona a quien se dirige el hablante es hombre o mujer.

Empezaremos ofreciendo los resultados de la distribución general de las estrategias de cortesía (Punto 3), continuaremos con los resultados de la auto-percepción del aprendizaje de E/LE (Punto 4), seguiremos con los resultados según la relación entre los interlocutores sea asimétrica o simétrica (Punto 5), para proseguir con los resultados sobre la percepción de la cortesía en el acto de habla directo (Punto 6), posteriormente se discutirán los resultados (Punto 7) y, por último, se ofrecerán algunas implicaciones para E/LE (Punto 8).

Es posible que surjan nuevas cuestiones a medida que se realiza el análisis de los datos obtenidos pero las preguntas no surgen con el propósito de comprobar o refutar una teoría, sino con el objeto de recopilar la información y de interpretarla, lo que es consecuencia del carácter flexible de este tipo de investigación.

2. Distinción entre el ruego y el mandato

A continuación exponemos algunas de las principales características que responden a la pregunta de ¿cómo perciben los discentes de E/LE la diferencia entre un ruego y un mandato? La condición preparatoria (Cap. 2 Punto 1.4.1) de las órdenes es que el emisor tiene que estar en posición de autoridad sobre el receptor para emitirla (Searle 1969). En consecuencia, la condición esencial (Cap. 2 Punto 1.4.4) para el mandato es que receptor realice el acto en virtud de la autoridad que el hablante tiene sobre él, sin ofrecer la posibilidad de que el oyente no realice la acción. Por el contrario, el ruego ofrece la posibilidad de que el oyente no lleve a cabo la acción.

A través de la fórmula cortés *por favor* el hablante acerca la petición al ruego. Es decir, por una parte, la autoridad del hablante disminuye (1) y, por otra, aumenta la posición de inferioridad con respecto al destinatario; no obstante, el coste para el oyente sigue siendo exactamente el mismo.

(1) Abre la ventana, por favor.

En la emisión del ruego, tanto en solicitud de acción como en solicitud de permiso el hablante da a entender que hay dos posibles respuestas aceptables: el cumplimiento o el no cumplimiento; mientras que las órdenes sólo admiten como respuesta el cumplimiento que, en el caso de no producirse, se convertiría en la vulneración de la imagen negativa del interlocutor.

Según Searle (1969) (Cap.2 punto 1) las acciones de mandar, ordenar y pedir pertenecen a la categoría de actos habla directos, en los cuales, el “acto ilocutivo produce un efecto a través de una acción del oyente” (Searle 1969). Asimismo, el autor define las peticiones como “actos de habla cuyo contenido proposicional implica un hablante que quiere que el oyente realice una acción en el futuro.” Por

su parte, Brown y Levinson indican que “los mandatos y las peticiones son los actos que más amenazan la imagen negativa del destinatario” (Brown y Levinson 1987: 65) ya que al realizar estos actos, el hablante interfiere en la libertad de acción del destinatario. Haverkate (1994) sostiene que el mandato es un tipo de exhortación que persigue influir en el comportamiento intencional del oyente para que ejecute la acción especificada en beneficio del hablante sin que el hablante tome en consideración la imagen negativa de los interlocutores. Por su parte, en el ruego el hablante tiene poder sobre el oyente, pero no lo manifiesta” (Cap. 3 Punto 1.4.1).

El acto de habla de la petición supone la amenaza a la imagen pública del oyente ya que invade la privacidad del interlocutor, por este motivo, los interlocutores escogen estrategias lingüísticas para mitigar la imposición del acto y salvaguardar tanto la imagen propia como la del oyente (Cap. 1 punto 2.5.4), teniendo en cuenta, por una parte, los factores culturales, sociales y contextuales de la situación comunicativa y, por otra, la distancia social entre los interlocutores, la relación de poder y el nivel de imposición del acto de habla (Brown y Levinson 1987).

Los críticos al modelo de Brown y Levinson (Cap. 1 Punto 2.5.6), opinan que los autores tratan la cortesía desde el punto de vista anglosajón (se suele considerar a la sociedad británica como la sociedad con cortesía negativa donde la interacción se enfoca en la “expresión de la restricción” (Brown y Levinson 1987: 2) y a la valoración de la distancia social), centrado en la no intromisión en los derechos del individuo. Aplicamos esta crítica a los participantes de nuestro estudio, los cuales, se encuentran sumergidos en un contexto universitario educativo anglosajón, en el cual, el mantenimiento de la distancia social y la protección de la imagen se realiza mediante el uso de estrategias de cortesía negativa con el fin de preservar la imagen social de los participantes de la comunicación.

La elección de los actos exhortativos directos obedece a que en estos tipos de actos el objetivo ilocutivo se orienta hacia el beneficio del emisor y supone un coste para el oyente, en otras palabras, el contenido proposicional y la intención ilocutiva aparecen explícitamente expresados (Cap. 2 punto 1.3.2.1). A través del carácter exhortativo, el emisor pretende influir en el comportamiento del interlocutor, incitándole a realizar una determinada acción. En este sentido, el hablante intenta dirigir al oyente en su comportamiento lo que encierra la amenaza a la imagen negativa del interlocutor.

Las oraciones imperativas representan el prototipo de exhortación directa y sin compensaciones. La primera lectura es que se trata de actos fundamentalmente descortesos que, en ocasiones, potencialmente representan una amenaza a la imagen pública del interlocutor. Sin embargo, este tipo de construcciones no siempre muestran el potencial de amenaza. En situaciones de emergencia (Cap. 1 Punto 2.5.4.1), no suponen la vulneración de la imagen del destinatario sino todo lo contrario, un acto de salvaguardia (2-4).

(2) Rápido, sal, que hay fuego en la casa.

(3) Vamos, salta, no tengas miedo.

(4) La poli, suelta el móvil.

Por otro lado, las construcciones exhortativas también pueden utilizarse para obtener efectos de cortesía positiva (5-6) en la lengua meta y en L1/L2 inglés donde las construcciones imperativas, encontradas en el *London Lund Corpus of Spoken English* se encuadran en su mayoría dentro de un contexto informal, en el que el grado de familiaridad es alto (7-9).

(5) ¡Toma, anda, coge otro pastel!

(6) ¡Te apetece otro caramelo, coge otro, venga!

- (7) Darling have some cherries...have a handful.../ Cielo coje algunas cerezas,
coje un puñado
- (8) ...and I said...have a bottle of Newcastle Brown. /y dije...tómame una
botella de Newcastle Brown.
- (9) Have a glass of Sherry. / Tómame una copa de jerez.
- (10) Would you like to drink a glass of Sherry / ¿Te gustaría beber un vaso de
jerez?

Los ejemplos (4–8) muestran que la exhortación directa consigue que la distancia social entre los interlocutores disminuya, situándolos en el mismo plano social. Por ello estas construcciones imperativas suelen resultar más corteses que el uso de construcciones indirectas (10) que tienden a resaltar la cortesía negativa en el intercambio formal. No obstante, como hemos comentado (Cap. 1 Punto 3.1) según el modelo de Culpeper, “la descortesía se da cuando el hablante comunica intencionalmente un ataque contra la imagen y el oyente percibe y/o recibe el comportamiento como un ataque contra la imagen” (Culpeper 2005: 38).

3. Distribución general de datos

Todos los informantes ofrecieron una respuesta por cada apartado de pregunta, obteniéndose un total de cuarenta y una respuestas por cuestionario. Nuestra muestra cuenta con cincuenta informantes (Cap. 5 punto 1.1.), por lo tanto, el número total de respuestas es de 205. El hecho de que los informantes ofrecieran una única respuesta por pregunta o apartado, indica que no tuvieron ningún problema en contestar el cuestionario adecuadamente. Ningún informante dejó ninguna respuesta sin responder.

La Figura 1 muestra la distribución por género de los participantes. Se observa que el 70% de los encuestados corresponde al género femenino y el 30% al

masculino. Con respecto a la distribución de L1, la Figura 2 muestra que el 76% de los informantes tiene L1 inglés, seguido por el rumano 12% y el búlgaro y el polaco 6% respectivamente.

Con objeto de mostrar un panorama lo más completo posible, y dentro de los objetivos de la investigación, nuestro estudio, también analiza el análisis empírico de los discentes de E/LE según sean HNI o HNNI en relación al comportamiento pragmático elegido en las nueve situaciones expuestas en el cuestionario. Este procedimiento facilitará el análisis cuantitativo de cada muestra ayudando al análisis con mayor nivel de detalle. Como hemos comentado, los HNNI tienen como L1 el rumano, el búlgaro y el polaco respectivamente. Cabe destacar que el rumano tiene la semejanza con el español de que ambas lenguas son románicas, característica que podría favorecer el aprendizaje de la lengua meta. En referencia al búlgaro y al polaco, estudios mencionan (Wierzbicka 1985, 1991) las serias restricciones de algunas lenguas eslavas como el polaco en utilizar formas interrogativas con valor de peticiones indirectas convencionales. En esta línea, según Królak y Rudnicka (2006: 135) “el modo imperativo probablemente constituye la manera más típica de realizar una petición en polaco entre personas conocidas”¹⁵³ (11, 12 y 13)¹⁵⁴ lo que puede favorecer la elección del uso del imperativo en situaciones similares en la lengua meta.

(11) *Otwórz okna, prosze.*

- Open winddoy [I] ask.
- “Open the window, please.”
- Abre la ventana, por favor.

¹⁵³ “the imperative mode constitutes probably the most typical way of issuing a request in Polish between fairly acquainted people” (Królak & Rudnicka 2006: 135)

¹⁵⁴ Ejemplos extraídos de Królak y Rudnicka página 136

(12) *Bardzo prosze pozycz mi swoje notatki.*

- Very [I] ask lend me your notes.
- “Be so kind as to lend me your notes”
- Se amable y préstame tus apuntes

(13) *Proszę cie, zdbys przyszedł punktualnie*

- [I] ask you that [you] come punctually
- “Come punctually, please”
- “Se puntual, por favor”

Teniendo en consideración los ejemplos ofrecidos esperamos encontrar diferencias tanto en la percepción del aprendizaje como en la elección de las estrategias de cortesía entre los HNI y HNNI, en las esperamos que los HNNI seleccionen un mayor número de estrategias directas en las situaciones expuestas en el cuestionario.

La figura 3 muestra la distribución de los encuestados según su L2-L3 sin mostrar la lengua meta. Se aprecia que el 24% de los informantes tiene L2 inglés con un nivel mínimo de conocimiento entre +B2, -C1. Conocemos el nivel de L2 inglés de los informantes ya que, como requisito indispensable para acceder a los estudios en una universidad británica, los discentes tienen que haber certificado mediante un examen oficial un nivel mínimo de conocimiento del idioma inglés de entre un +B2 -C1 según el MCER. Por este motivo, únicamente tenemos en consideración L2 inglés.

Por su parte, el 46% tiene L2 francés, el 6% ruso, el 4% polaco, el 12% italiano y el 6% alemán, de los cuales, desconocemos su gradación con respecto al MCER, que puede variar desde un -A1 hasta un C2.

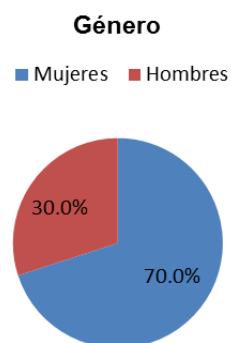


Figura 1. Distribución según género

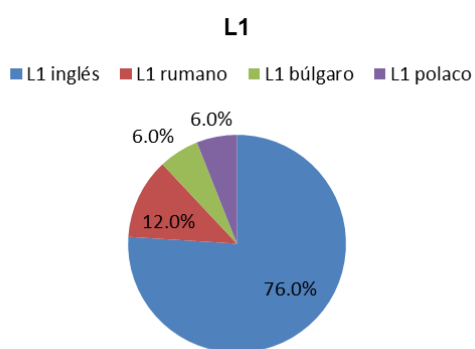


Figura 2. Distribución según L1

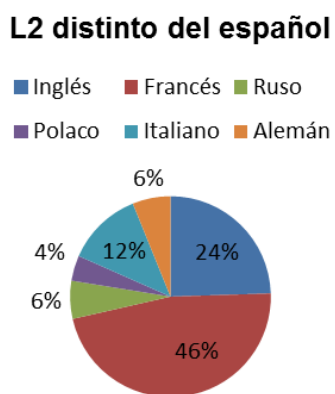


Figura 3. Distribución según L2 distinta del español

3.1. Distribución general de las estrategias de cortesía

Peticiones en español. Principio Año Académico	Tipo de estrategia	L1 Inglés	L1 Inglés (%)	L2 inglés	L2 Inglés (%)	Peticiones en español. Final del Año Académico	Tipo de estrategia	L1 Inglés	L1 Inglés (%)	L2 inglés	L2 Inglés (%)
Libro	D	0	0.0%	2	13.3%	Libro	D	1	2.9%	3	20.0%
	I	32	91.4%	13	86.7%		I	29	82.9%	12	80.0%
	N-Conv.	3	8.6%	0	0.0%		N-Conv.	5	14.3%	0	0.0%
Núm.		35		15		Núm.		35		15	
Apuntes	D	0	0.0%	5	33.3%	Apuntes	D	3	8.6%	7	46.7%
	I	33	94.3%	10	66.7%		I	31	88.6%	8	53.3%
	N-Conv.	2	5.7%	0	0.0%		N-Conv.	1	2.9%	0	0.0%
Núm.		35		15		Núm.		35		15	
Fotocopias	D	0	0.0%	5	33.3%	Fotocopias	D	0	0.0%	1	6.7%
	I	32	91.4%	10	66.7%		I	33	94.3%	14	93.3%
	N-Conv.	3	8.6%	0	0.0%		N-Conv.	2	5.7%	0	0.0%
Núm.		35		15		Núm.		35		15	
Música	D	11	31.4%	11	73.3%	Música	D	19	54.3%	11	73.3%
	I	16	45.7%	4	26.7%		I	11	31.4%	4	26.7%
	N-Conv.	8	22.9%	0	0.0%		N-Conv.	5	14.3%	0	0.0%
Núm.		35		15		Núm.		35		15	
Estation	D	0	0.0%	3	20.0%	Estation	D	0	0.0%	0	0.0%
	I	31	88.6%	12	80.0%		I	34	97.1%	12	80.0%
	N-Conv.	4	11.4%	0	0.0%		N-Conv.	1	2.9%	3	20.0%
Núm.		35		15		Núm.		35		15	
Hablar alto	D	0	0.0%	6	40.0%	Hablar alto	D	2	5.7%	0	0.0%
	I	29	82.9%	8	53.3%		I	31	88.6%	12	80.0%
	N-Conv.	6	17.1%	1	6.7%		N-Conv.	2	5.7%	3	20.0%
Núm.		35		15		Núm.		35		15	
Ventana	D	0	0.0%	1	6.7%	Ventana	D	1	2.9%	2	13.3%
	I	29	82.9%	10	66.7%		I	8	22.9%	9	60.0%
	N-Conv.	6	17.1%	4	26.7%		N-Conv.	26	74.3%	4	26.7%
Núm.		35		15		Núm.		35		15	
Camarero	D	0	0.0%	6	40.0%	Camarero	D	4	11.4%	13	86.7%
	I	35	100.0%	9	60.0%		I	31	88.6%	2	13.3%
	N-Conv.	0	0.0%	0	0.0%		N-Conv.	0	0.0%	0	0.0%
Núm.		35		15		Núm.		35		15	
Frutero	D	0	0.0%	5	33.3%	Frutero	D	3	8.6%	11	73.3%
	I	35	100.0%	10	66.7%		I	32	91.4%	4	26.7%
	N-Conv.	0	0.0%	0	0.0%		N-Conv.	0	0.0%	0	0.0%

Tabla 1¹⁵⁵. Estrategias de cortesía en actos de habla de la petición al PAA y al FAA.

¹⁵⁵ D = Estrategia directa; I = Estrategia indirecta; N-Conv = Estrategia indirecta no convencional

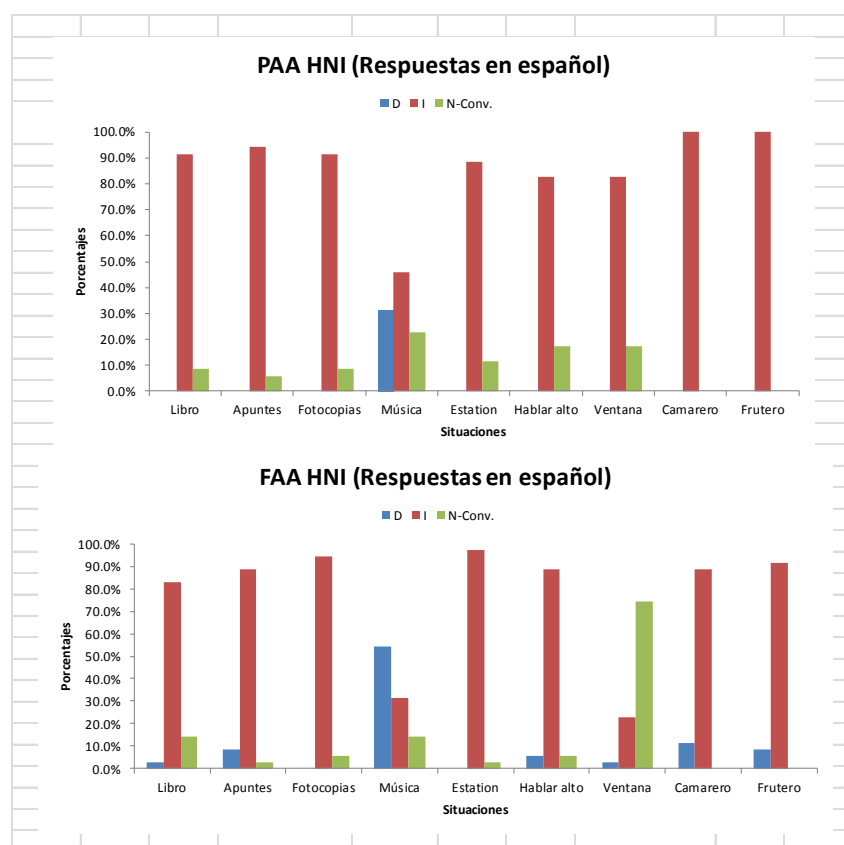


Figura 4. Distribución general de las estrategias escogidas por los HNI en las nueve situaciones expuestas al PAA y al FAA en la lengua meta

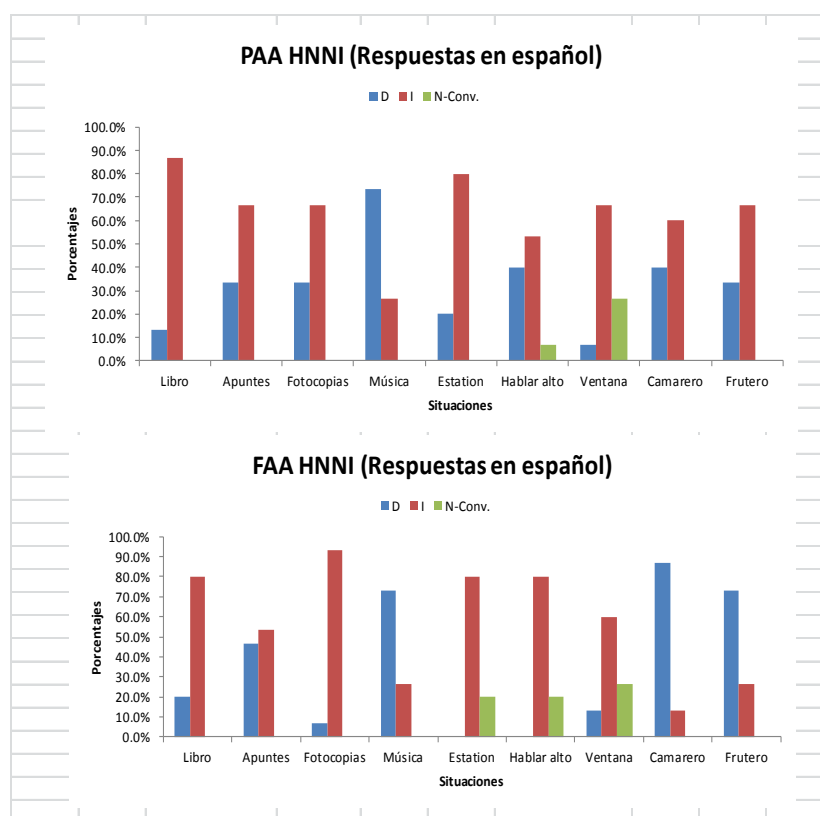


Figura 5. Distribución general de las estrategias escogidas por los HNNI en las nueve situaciones expuestas al PAA y al FAA en la lengua meta

La tabla 1 y las figuras 4 y 5 representan los resultados generales del cuestionario en relación a las estrategias escogidas por los informantes en las nueve situaciones expuestas. Los resultados reflejan el predominio de las estrategias de cortesía que representan la realización de actos de habla indirectos con cortesía negativa. Se aprecia que los participantes escogen este tipo de estrategia en todas las situaciones expuestas, lo cual, en principio, sostiene la hipótesis de nuestra investigación en la que los discentes de E/LE perciben el uso de los actos de habla directos como actos de habla descorteses y prefieren la elección de actos de habla indirectos como estrategia cortés. La figura 4 sugiere que no existe incremento marcado en la elección de las ED entre el principio del año académico, en adelante PAA, y el final del año académico, en adelante FAA, por parte de los HNI. La figura 5 sugiere la tendencia en la elección de las ED por

parte de los HNNI. No obstante la figura 5 sugiere que al PAA los HNNI seleccionan la ED en todas las situaciones expuestas, mientras que al FAA los HNNI prefieren no elegir la ED en la situación *estación* y en la situación *hablar alto*. Por otra parte, se observa, en rasgos generales, que la EINC encuentra la preferencia más marcada en los HNI que en los HNNI.

4. Auto-percepción del aprendizaje de E/LE

Con el objeto de comprender mejor los factores y estrategias que median en la realización de las peticiones pedimos a los informantes que ofrezcan la auto-percepción del nivel de dominio de español al PAA, y al FAA. La tabla 2 muestra las preguntas a las que respondieron los informantes al PAA y al FAA. Las figuras 6 y 7 muestran los porcentajes de la auto-percepción del aprendizaje en los HNI y en los HNNI respectivamente.

QA = I can understand the essential points in everyday in Spanish / Puedo entender los puntos esenciales del día a día en español
QB = I can understand instructions from my lecturers without asking for repetition or clarification / Puedo entender las instrucciones de mis profesores sin preguntar que lo repitan o lo clarifiquen
QC = I can make myself understood in simple everyday situations, e.g. asking directions, asking the time, ordering food / Me puedo hacer entender en simples situaciones del día a día, como por ejemplo, preguntar direcciones, preguntar por la hora, pedir comida.
QD = I have a good control of the grammatical structures of the language and use them accurately in my speech / Tengo un buen control de las estructuras gramaticales del lenguaje y las uso adecuadamente en las conversaciones.
QE = I hesitate or search for words in Spanish conversations / Dudo o necesito buscar por palabras en conversaciones en español.

Tabla 2. Preguntas sobre la auto-percepción del conocimiento de la lengua meta.

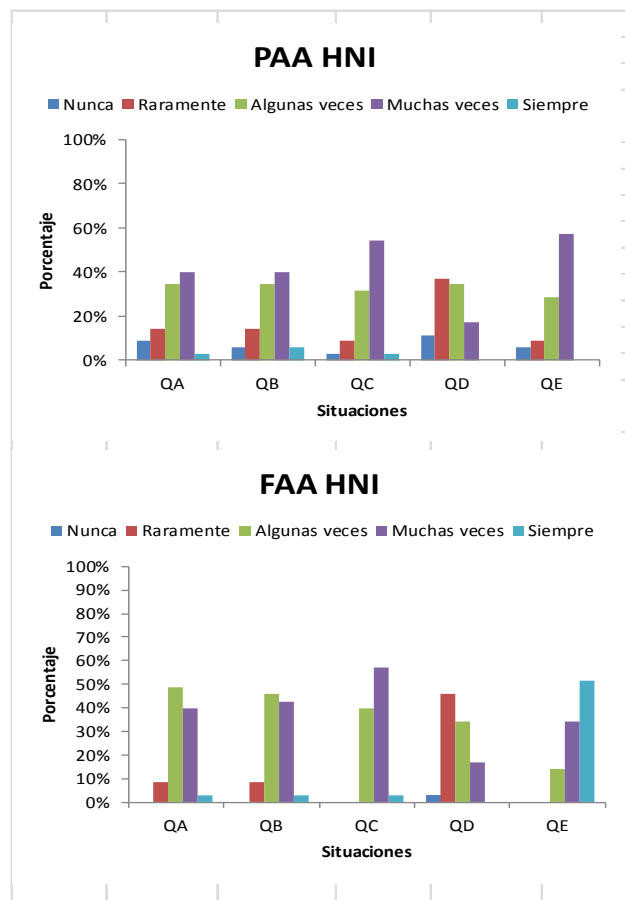


Figura 6. Auto-percepción del nivel de E/LE en HNI al PAA y al FAA

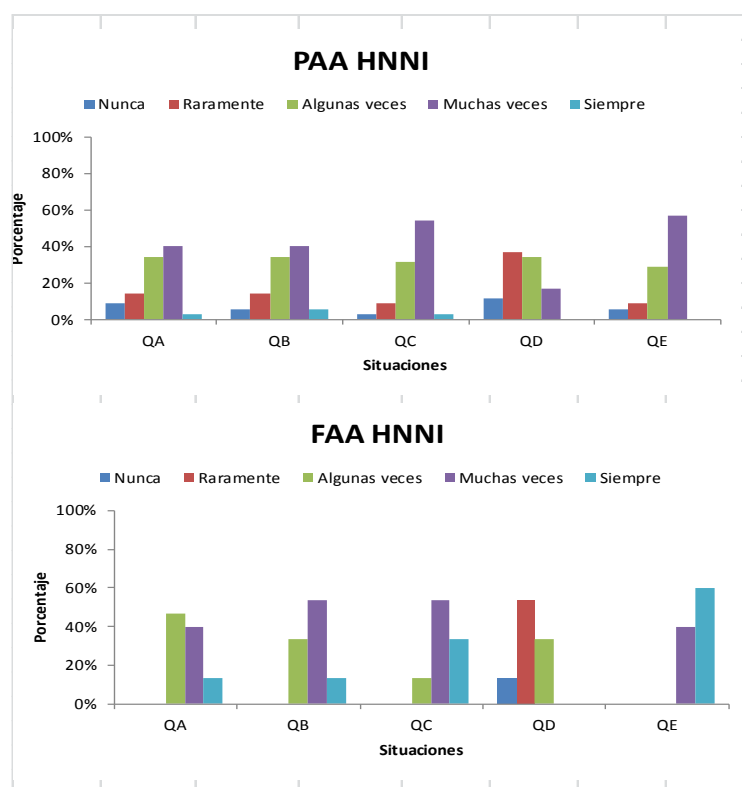


Figura 7. Auto-percepción del nivel de E/LE en HNNI al PAA y al FAA

Se realiza la prueba de Wilcoxon con el propósito de averiguar si existen diferencias significativas en la auto-percepción del aprendizaje de español durante el transcurso del año académico. Asimismo, se utiliza la prueba de Mann-Whitney U para muestras pareadas con el propósito de conocer si existen diferencias significativas entre los HNI y los HNNI en la auto-percepción del aprendizaje de E/LE al FAA. Para cada una de las preguntas expuestas en la tabla 2, nuestra H_0 apunta a que, según la auto-percepción de los participantes, no existe incremento en el aprendizaje de E/LE durante el curso académico.

4.1. QA: Puedo entender los puntos esenciales del día a día en español

La prueba de Wilcoxon muestra que había diferencia significativa entre los resultados al PAA y al FAA ($M = 3.46$; $DT = .70595$; $z = -2.972$; $p = .003$) ($p < 0.05$), esto es, los informantes muestran incremento en la comprensión del español del día a día durante el curso académico, por lo tanto, se rechaza la H_0 . El test de Mann-Whitney U muestra que en QA no existe diferencia significativa entre los HNI y los HNNI ($z = -1.142$; $p = .254$) ($p > 0.05$), esto es, los dos grupos, al FAA, se auto-evalúan de una manera similar en el aprendizaje del español (Figura 8) donde se observa que el 6% selecciona la opción según la cual siempre puede entender los puntos esenciales, el 40% a menudo; el 48% algunas veces; el 6% raramente y, por último, ninguno de los participantes selecciona la opción según la cual nunca entiende los puntos esenciales del estudio del español.

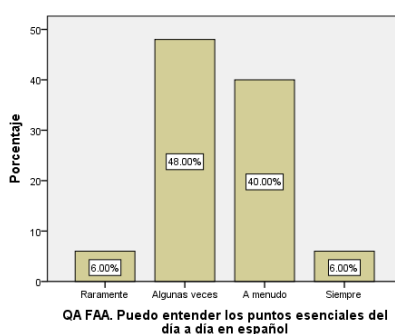


Figura 8. Auto-evaluación QA al FAA

4.2. QB: Puedo entender las instrucciones de mis profesores sin preguntar que lo repitan o lo clarifiquen

La prueba de Wilcoxon muestra que había diferencia significativa entre los resultados al PAA y al FAA ($M = 3.5200$; $DT = .70682$; $z = -2.310$; $p = .021$ ($p < 0.05$), esto es, los informantes mejoran su comprensión auditiva en la lengua meta, por lo que se rechaza la H_0 .

El test de Mann-Whitney U muestra que en QB no existe diferencia significativa entre los HNI y los HNNI ($z = -1.710$; $p = .087$ ($p > 0.05$)), esto es, los dos grupos se auto-evalúan de manera similar en la comprensión de las instrucciones que ofrece el profesor en clase de E/LE (Figura 8.1) donde se observa que el 6% selecciona la opción según la cual siempre puede entender las instrucciones y explicaciones del profesor; el 46% a menudo; el 42% algunas veces; el 6% raramente y, por último, ninguno de los participantes selecciona la opción según la cual nunca puede entender las instrucciones sin preguntar por repetición o clarificación.

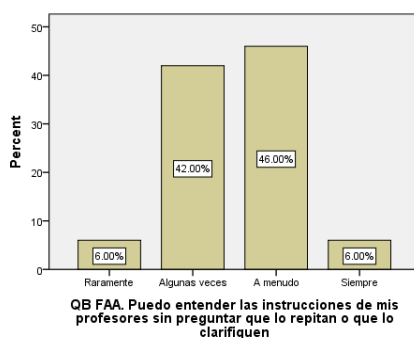


Figura 8.1. Auto-evaluación QB al FAA

4.3. QC: Puedo hacerme entender en simples situaciones del día a día, como por ejemplo, preguntar direcciones, preguntar por la hora, pedir comida, etc.

El test de Wilcoxon muestra que había diferencia significativa entre los resultados al PAA y al FAA ($M = 3.80$; $DT = .63889$; $z = -2.887$; $p = .004$ ($p < 0.05$)), esto es, los discentes auto-consideran que han incrementado el desarrollo de la habilidad para hacerse entender en situaciones diarias, por lo que se rechaza la H_0 .

La prueba de Mann-Whitney U muestra que en QC existe diferencia significativa entre los HNI y los HNNI ($z = -2.763$; $p = .006$ ($p < 0.05$)), esto es, los HNI y los HNNI difieren en la auto-evaluación (figura 8.2). La figura 8.2 sugiere que el 13,3% de los HNNI escoge la opción según la cual *algunas veces* se pueden hacer entender en simples situaciones del día a día; el 53,3% prefiere la elección de *a menudo* y el 33,3% elige la opción de que *siempre* se pueden hacer entender en situaciones del día a día. Por su parte, el 40% de los HNI elige la opción de que *algunas veces* se pueden hacer entender en situaciones del día a día; el 57,14% *a menudo* y el 2,86% *siempre*.

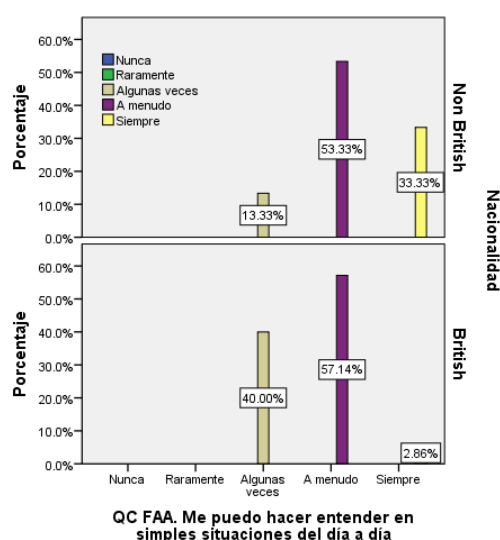


Figura 8.2. Auto-evaluación QC al FAA

4.4. QD: Tengo un buen control de las estructuras gramaticales del lenguaje y las uso adecuadamente en las conversaciones

El test de Wilcoxon muestra que había diferencia significativa entre los resultados al PAA y al FAA ($M = 2.5200$; $DT = .78870$; $z = -2.236$; $p = .025$ ($p < 0.05$), esto es, los informantes perciben que los conocimientos gramaticales en la lengua meta han mejorado durante el transcurso del año académico, por lo que se rechaza la H_0 .

El test de Mann-Whitney U muestra que en QD no existe diferencia significativa entre los HNI y los HNNI ($z = -1.712$; $p = .087$ ($p > 0.05$)), esto es, los HNI y los HNNI se evalúan de manera similar al FAA. La figura 8.3 muestra que el 6% de los participantes prefiere escoger la opción que refleja que *nunca* utiliza de forma adecuada las estructuras gramaticales; la preferencia más marcada el 48% se encuentra en la elección de la opción *raramente* tengo un buen control de las estructuras gramaticales; el 34% escoge la opción *algunas veces* y el 12% escoge la opción que implica que las *utiliza a menudo*. Por último, ningún participante escoge la opción según la cual *siempre* tiene un buen control de las estructuras gramaticales del lenguaje y las utiliza adecuadamente en las conversaciones.

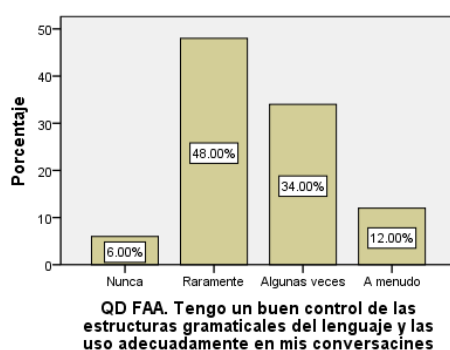


Figura 8.3 Auto-evaluación QD al FAA

A. QE: Dudo o necesito buscar por palabras en conversaciones en español

La prueba de Wilcoxon muestra que no había diferencia significativa entre los resultados al PAA y al FAA ($M = 4.4400$; $DT = .67491$; $z = -816$; $p = .414$ ($p > 0.05$)), esto es, los discentes de E/LE podrían tener problemas en mantener una conversación en la lengua meta, por lo que no se rechaza la H_0 . Esto se refleja en que los datos al PAA y al FAA son prácticamente similares: la figura 8.4, muestra que al PAA el 4% de los participantes escogen la elección en la cual *raramente* tenía problemas en mantener el intercambio comunicativo; el 8% algunas veces; el 32% a menudo y la preferencia más marcada con el 56% de los participantes eligen la opción en la cual representa que *siempre* tenían problemas en mantener la conversación; la figura 8.5 muestra que el 10% de los participantes escogen la elección en la cual *algunas veces* tenía problemas en mantener la conversación; el 36% a menudo y, nuevamente, la preferencia más marcada el 54% de los informantes escoge la opción en la cual *siempre* podrían tener problemas en mantener la conversación en la lengua meta.

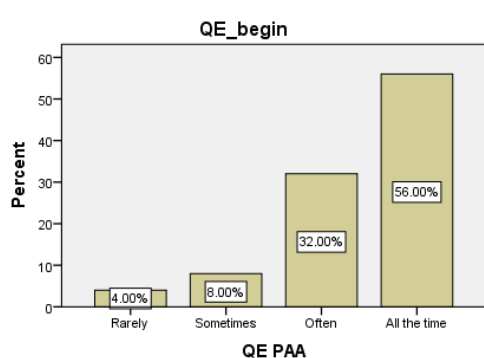


Figura 8.4 Auto evaluación QE al PAA

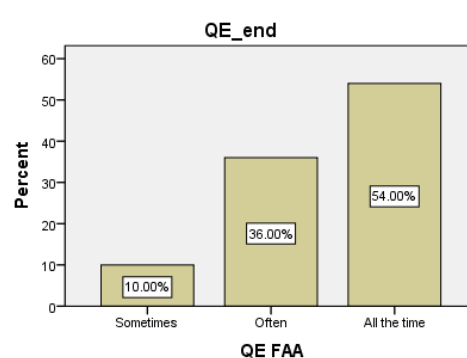


Figura 8.5 Auto evaluación QE al FAA

5. Resultados según el tipo de relación entre los interlocutores

Teniendo en cuenta la variable de distancia social y con objeto de mostrar un panorama lo más completo posible, este apartado se divide en dos secciones: la primera presenta los resultados en las relaciones asimétricas y la segunda en las relaciones simétricas.

Para obtener los resultados, primero calculamos los porcentajes del uso de las estrategias de cortesía en la lengua meta y comparamos la evolución durante el curso académico entre los HNI y los HNNI. Para ratificar los resultados llevamos a cabo la prueba de Wilcoxon que nos ayuda a conocer si hay o no hay diferencia significativa en la elección de las estrategias de cortesía al PAA y al FAA. Para este apartado del cuestionario, formulamos la primera H_0 que apunta a que no se ofrece incremento en el uso de los actos de habla directos en las peticiones durante el curso académico. Posteriormente, (mediante el test de Wilcoxon) comparamos el uso de las estrategias de cortesía entre L1/L2 inglés y la lengua meta al FAA y formulamos la segunda H_0 que apunta a que existe transferencia de las estrategias de cortesía L1/L2 inglés a la lengua meta en los actos de habla de la petición. Terminamos realizando el test no paramétrico Mann-Whitney-U para comparar la elección de las estrategias de cortesía en L1/L2 inglés y la lengua meta al FAA entre los HNI y los HNNI.

Situación	Distancia Social	Poder Social	Rango de imposición
1. Libro	> DS	$E < O$	Bajo
2. Apuntes	= DS	$E = O$	Bajo
3. Fotocopias	= DS	$E = O$	Alto
4. Música	= DS	$E = O$	Bajo
5. Tren	= DS	$E = O$	Bajo
6. Hablar alto	> DS	$E < O$	Bajo

7. Ventana	> DS	$E < O$	Bajo
8. Camarero	> DS	$E > O$	Bajo
9. Frutero	> DS	$E > O$	Bajo

Tabla 3. Combinación general de las variables sociales

5.1. Relación asimétrica

5.1.1. Relación asimétrica: el emisor (E) tiene menos poder (P) que el oyente (O). La distancia social (S) entre el E y el O es alta y el grado de imposición del E sobre el O es bajo. Esta sección se corresponde con las situaciones: “libro”, “hablar alto” y “ventana”

Esta sección se corresponde con tres situaciones comunicativas: la situación 1 “libro” (S1) en la cual los informantes tienen que elegir la opción que más adecuada les parezca de entre tres maneras de pedir al lector que le preste un libro; la situación 6 “hablar alto” (S6), los informantes tienen que elegir la mejor opción para pedir al profesor que hable más alto y la situación 7 “ventana” (S7), en la cual los informantes tienen que elegir la opción más apropiada para pedir al profesor que abra la ventana. El denominador común de las tres situaciones es el hecho de que se entiende que los interlocutores no son personas extrañas o desconocidas, sino que mantienen un grado de familiaridad.

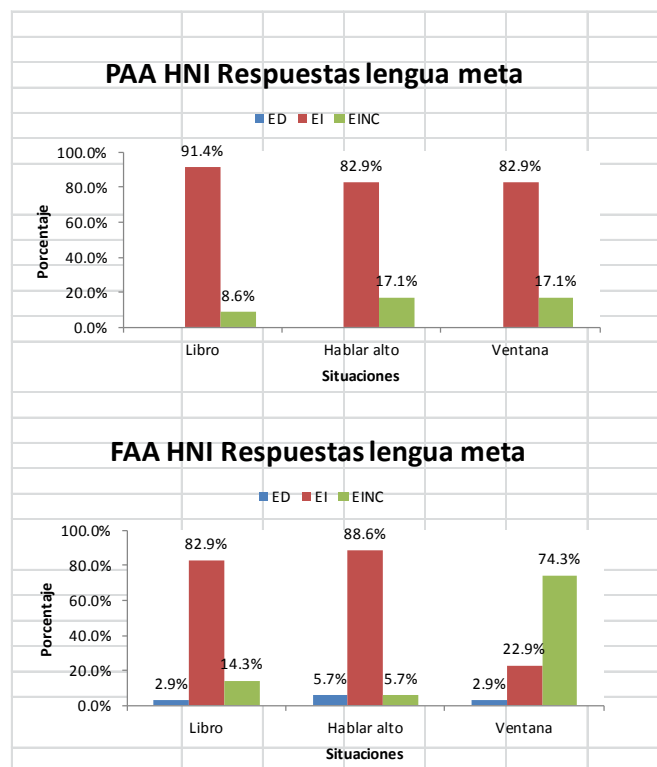


Figura 9. Respuestas HNI al PAA y al FAA en la lengua meta. Relación asimétrica

La figura 9 sugiere que al PAA la EI se elige como la mejor opción por los HNI en las tres situaciones: S1 (libro) el 91.4%; S6 (hablar alto) el 82.9% y S7 (ventana) el 82.9%. La EINC se escoge en menor medida en las tres situaciones descritas: S1 (libro) el 8.6%; S6 (hablar alto) el 17.1% y S7 (ventana) el 17.1%. Por último, los HNI no consideran adecuada la elección de la ED en ninguna de las tres situaciones al PAA.

Por su parte, la figura 9 indica que al FAA la estrategia elegida por los HNI sigue siendo la EI en dos de las tres situaciones: S1 (libro) el 82.9% y S6 (hablar alto) el 88.6%, mientras que en S7 (ventana) la elección de la EI desciende hasta el 22.9%. La EINC se elige en S1 el 14.3%; S7 el 5.7% y S8 alcanza el 74.3%. La ED se selecciona en S1 el 2.9%; S6 el 5.7% y S7 el 2.9%.

La figura 9.1 apunta que PAA la EI es la preferida por los HNNI en las tres situaciones: S1 (libro) el 86.7%; S6 (hablar alto) el 53.3% y S7 (ventana) el 66.7%. La EINC sólo se elige en dos de las tres situaciones: S7 (hablar alto) el 6.7% y S8 (ventana) el 26.7%. Por último, la ED, al contrario que los HNI, se elige en las tres situaciones: S1 (libro) el 13.3%; S6 (hablar alto) el 40.0% y S7 (ventana) el 6.7%.

Por su parte, al FAA, la estrategia preferida en las tres situaciones por los HNNI sigue siendo la EI: S1 (libro) el 80%; S6 (hablar alto) el 80% y S7 (ventana) el 60%. La EINC se elige en dos de las tres situaciones: S6 (hablar alto) el 20% y S7 (ventana) el 26.6%. Por último, la ED aumenta en la S1 (libro) hasta el 20% y en S7 (ventana) hasta el 13.3% y no se elige en S6 (hablar alto). Estos porcentajes sugieren que en este grupo de relación social la elección del acto de habla de la petición se centra en estrategias indirectas con cortesía negativa.

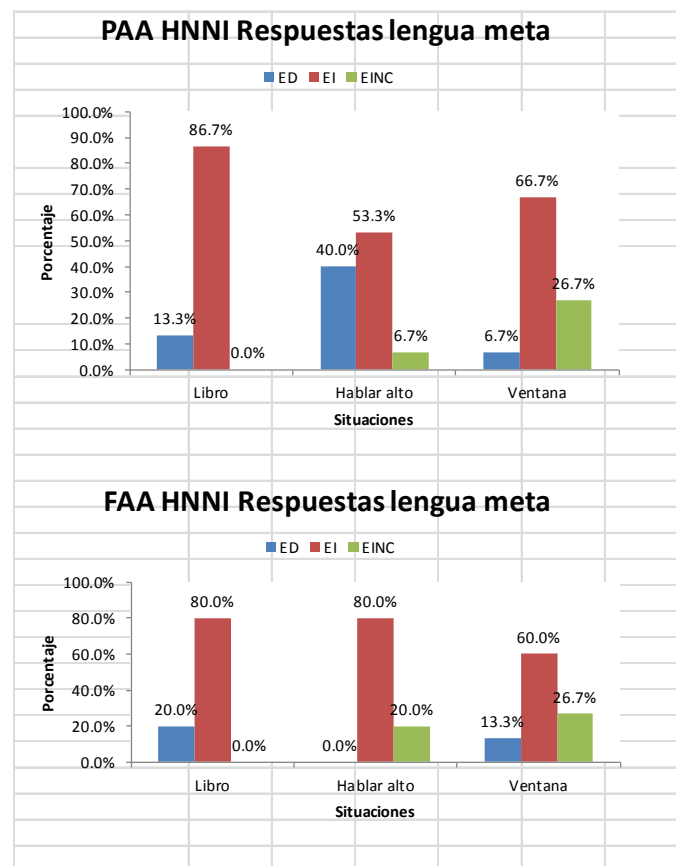


Figura 9.1. Respuestas HNNI al PAA y al FAA en la lengua meta. Relación asimétrica

Teniendo en cuenta las variables de poder y distancia social que se dan en la relación asimétrica, aplicamos, como hemos comentado, la prueba de Wilcoxon apuntando la H_0 de que no existe incremento en el uso de los actos de habla directos en las peticiones durante el curso académico. Al igual que en el apartado anterior observamos el valor estadístico de z para interpretar la significancia estadística.

Los resultados de la prueba de Wilcoxon para muestras pareadas indican que en S1 (libro) y S6 (hablar alto) no hay diferencia significativa ($M = .20200$; $DT = .42809$; $z = .000$; $p > 0.05$); ($M = 2.0600$; $DT = .37307$; $z = -.447$; $p > 0.05$), esto es, el uso del acto de habla directo como estrategia de cortesía en las peticiones es similar al PAA y al FAA, por lo tanto, no se rechaza la H_0 . En S7 (ventana),

existe incremento significativo en el uso de los actos de habla directos durante el curso académico, ($M = 2.5400$; $DT = .61313$; $z = -2.846$; $p = .004$ ($p < 0.05$); por lo tanto, se rechaza la H_0 .

5.1.1.1. Estrategia de cortesía en el uso del lenguaje al FAA

Este apartado muestra la comparación de las estrategias de cortesía en S1, S6 y S7 entre L1/L2 inglés y la lengua meta al FAA. Realizamos la prueba de Wilcoxon de muestras pareadas para conocer si existe o no un incremento significativo en la diferencia de la elección del uso de las estrategias escogidas en L1/L2 inglés y en la lengua meta al FAA. Es decir, observamos si las estrategias de cortesía propias de la lengua de partida (inglés) se transfieren y se aplican en situaciones dónde se esperaría el uso de actos de habla directos en la lengua meta (objetivo 2). Así, por lo tanto, nuestra H_0 apunta a que existe transferencia de las estrategias de cortesía de L1/L2 inglés a la lengua meta en los actos de habla de las peticiones.

5.1.1.1.1. Situación 1 (libro)

La figura 10 sugiere que en L1/L2 inglés el enunciado que ejemplifica la EI se elige como la mejor opción el 94%; la EINC el 6% y la ED no se elige para la situación descrita. La figura 10.1 apunta a que en la lengua meta la ED se elige el 8%; la EI el 82% y EINC el 10%.

El test de Wilcoxon revela que al FAA no existe diferencia significativa entre la elección de estrategias de cortesía en L1/L2 inglés y en la lengua meta $z = -632$; $p = .527$ ($p > 0.05$), por consiguiente, no se rechaza la H_0 .

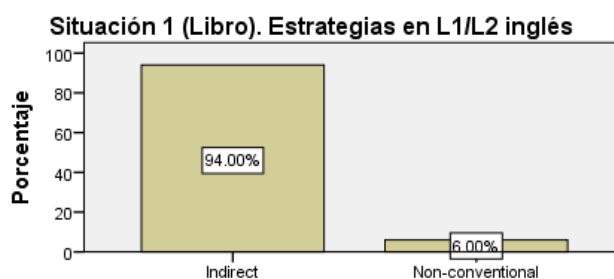


Figura 10 Estrategias en L1/L2 inglés al FAA

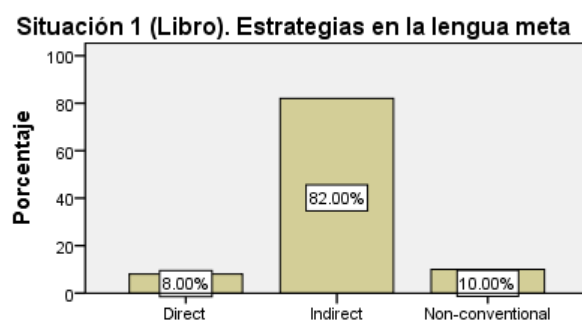


Figura 10.1 Estrategias en la lengua meta al FAA

Para conocer si existe diferencia significativa en la elección de las estrategias de cortesía entre los HNI y los HNNI al FAA realizamos la prueba no paramétrica de Mann-Whitney-U.

La prueba de Mann-Whitney-U revela que en L1/L2 inglés no existe diferencia significativa entre los HNI y los HNNI en la elección de estrategias al FAA ($z = -1.158$; $p = .247$), esto es, los HNI y los HNNI muestran preferencia por el uso de estrategias indirectas para S1. Por su parte, en la lengua meta existe diferencia significativa ($z = -2.374$; $p = .018$ ($p < 0.05$)) en la elección de las opciones según el uso de estrategias de cortesía entre los HNI y los HNNI. Esto es, los HNI prefieren el uso de las EI y EINC, ($M = 27.64$) mientras que los HNNI utilizan ED y EI ($M = 20.50$).

5.1.1.1.2. Situación 6 (hablar alto)

La figura 10.2 sugiere que en el ítem S6, los participantes elegirán en L1/L2 inglés la opción con la EI el 80%; la EINC el 20% y la ED no se elige para la situación descrita. La figura 10.3 revela que en la lengua meta la ED se elige el 4%; la EI el 86% y la EINC el 10%. La prueba de Wilcoxon muestra que al FAA no existe diferencia significativa entre la elección de estrategias de cortesía en L1/L2 y en la lengua meta $z = -1.807$; $p = .071$ ($p > 0.05$), por consiguiente, no se rechaza la H_0 .

Los datos de la prueba de Mann-Whitney-U muestran que en L1/L2 inglés no existe diferencia significativa entre los HNI y los HNNI en la elección de estrategias al FAA ($z = -.764$; $p = .445$ ($p > 0.05$)). En la lengua meta tampoco se encuentra diferencia significativa ($z = -1.739$; $p = .082$ ($p > 0.05$)) lo que sugiere que tanto los HNI y como los HNNI muestran preferencia por el uso de EI de cortesía negativa en la cual el acto de habla de la petición se presenta atenuado.

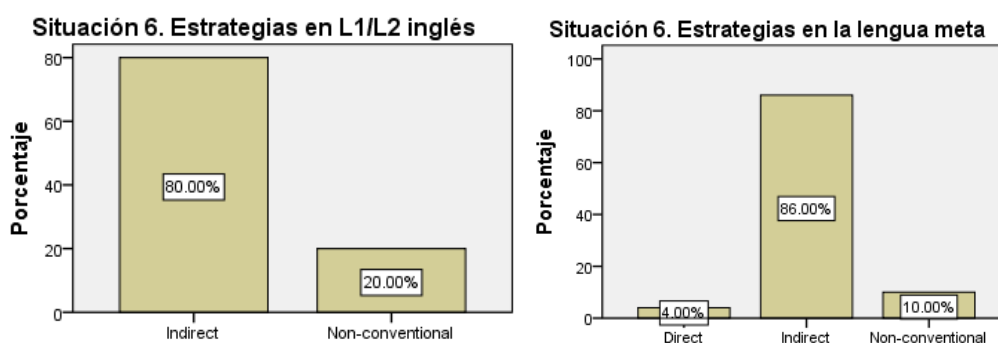


Figura 10.2 Estrategias en L1/L2 inglés al FAA Figura 10.3 Estrategias en la lengua meta al FAA

5.1.1.1.3. Situación 7 (ventana)

La figura 10.4 sugiere que en L1/L2 inglés la EI se elige el 22%; la EINC se selecciona como la mejor opción con el 78%, mientras que la ED no se elige para la situación descrita. La figura 10.5 sugiere que en la lengua meta la ED se elige el 6%; la EI el 34% y la EINC también se selecciona como la mejor opción con el 60%.

El test Wilcoxon muestra que al FAA existe diferencia significativa entre la elección de estrategias de cortesía en L1/L2 inglés y en la lengua meta $z = -2353$; $p = .019$ ($p < 0.05$), por lo que se rechaza la H_0 .

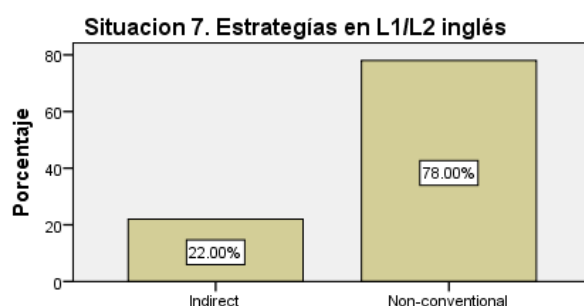
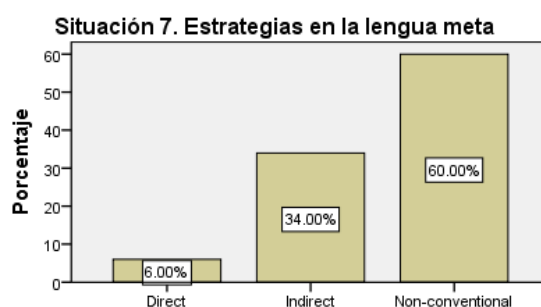


Figura 10.4 Estrategias en L1/L2 inglés al FAA



10.5 Estrategias en la lengua meta al FAA

La prueba de Mann-Whitney-U apunta que en L1/L2 inglés existe diferencia significativa entre los HNI y los HNNI en la elección de estrategias al FAA ($z = -1.991$; $p = .046$ ($p < 0.05$)) HNNI ($M = 21.00$); HNI ($M = 27.43$) lo que indica que los HNI muestran preferencias por la EI y EINC, mientras que los HNNI prefieren únicamente el uso de EI.

En la lengua meta existe diferencia significativa entre las respuestas de los dos grupos de participantes ($z = -3.152$; $p = .002$ ($p < 0.05$)) HNNI ($M = 16.93$); HNI ($M = 29.17$), es decir, los HNNI prefieren el uso de la ED y EI, mientras que los HNI optan, en su mayoría, por la elección de la EINC.

5.1.2. Relación asimétrica: el E tiene más P que el O. La S entre el E y el O es alta y el grado de imposición del E sobre el O es bajo. Esta sección se corresponde con las situaciones: “camarero” y “frutero”

Esta sección se corresponde con dos situaciones comunicativas: la situación 8 “camarero” (S8) en la cual los informantes tienen que elegir la manera más adecuada de pedir un café al camarero y la situación 9 “frutero” (S9) en la cual los informantes tienen que elegir la manera más adecuada de pedir al frutero que les ponga algunos plátanos. Los interlocutores son personas desconocidas que no mantienen ninguna relación de familiaridad.

La figura 11 sugiere que al PAA, en la lengua meta, la EI es la estrategia que se elige como única opción por los HNI en S8 y S9 con el 100%. Al FAA la ED en S8 alcanza el 11.4% y la EI el 88.6%, mientras que en S9 la ED llega al 8.6% y la EI alcanza el 91.4%. Los HNI no optan por elegir la EINC ni al PAA ni al FAA en S8 y S9.

La figura 12 sugiere que al PAA los HNNI escogen la ED el 40% en S8 y la EI el 60%, mientras que en S9 eligen la ED el 33.3% y la EI el 66.7%, mientras

que al FAA en S8 la ED se selecciona el 86.7% y la EI el 13.3%; en S9 la ED es el 73.3% y la EI es el 26.7%. La EINC no se elige ni al PAA ni al FAA en ninguna de las dos situaciones en la lengua meta.

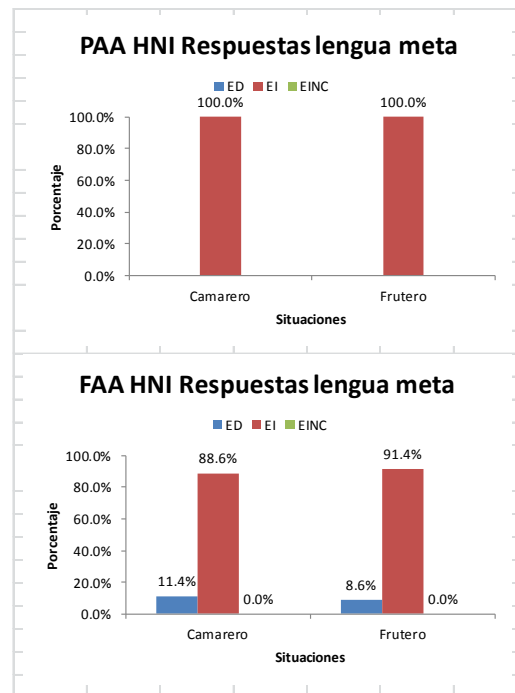


Figura 11 Respuestas HNI al PAA y al FAA en la lengua meta. Relación asimétrica

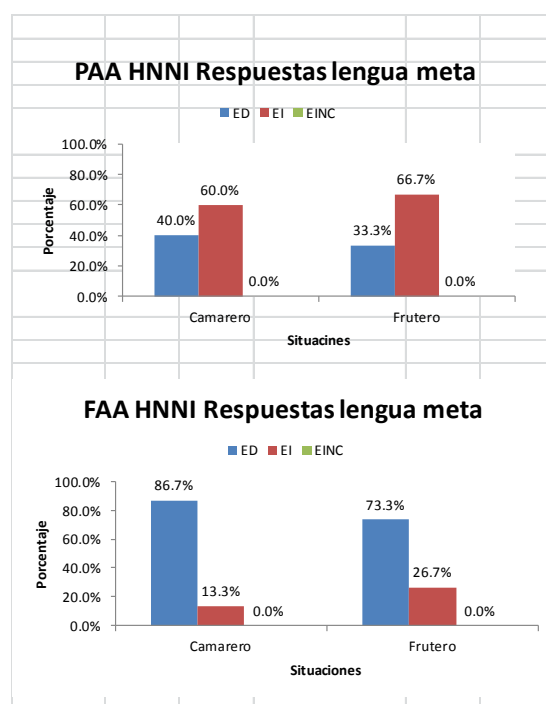


Figura 11.1 Respuestas HNNI al PAA y al FAA en la lengua meta. Relación asimétrica

Al igual que en el apartado anterior aplicamos la prueba de Wilcoxon. Apuntamos la misma H_0 , es decir, no existe incremento en el uso de los actos de habla directos en las peticiones durante el curso académico. Los resultados indican que en S8 y S9 hay diferencia significativa en la elección de las estrategias escogidas por los participantes. Así pues, en S8 ($M = 1.6600$; $DT .47852$; $z = -3.317$; $p = .001$ ($p < 0.05$); S9 ($M = 1.7200$; $DT .45356$; $z = -2.714$; $p = .007$ ($p < 0.05$)) existe incremento significativo en la elección del uso de la ED en el acto de habla de la petición, por consiguiente, se rechaza la H_0 .

5.1.2.1. Estrategia de cortesía en el uso del lenguaje al FAA

En este apartado se muestra la comparación de las estrategias de cortesía en S8 y S9 entre L1/L2 inglés y la lengua meta al FAA. Realizamos el test de Wilcoxon para conocer si existe o no un incremento significativo en la diferencia de elección de las estrategias escogidas en L1/L2 inglés y en la lengua meta al FAA. En otras palabras, se observa si las estrategias de cortesía en la lengua meta están influidas por las estrategias de cortesía elegidas en L1/L2 inglés. Anotamos la misma H_0 que en el apartado anterior que apunta a que existe transferencia de las estrategias de cortesía de L1/L2 inglés a la lengua meta.

5.1.2.1.1. Situación 8 (camarero)

La figura 11 sugiere que en al FAA en L1/L2 inglés la única estrategia elegida es la EI con el 100%. La figura 11.1 muestra que en la lengua meta la ED alcanza el 34% y la EI el 66% al FAA.

El test de Wilcoxon revela que al FAA existe diferencia significativa entre la elección de estrategias de cortesía en L1/L2 inglés y en la lengua meta $z = -4123$; $p = .000$ ($p < 0.05$), por lo tanto, se rechaza la H_0 .

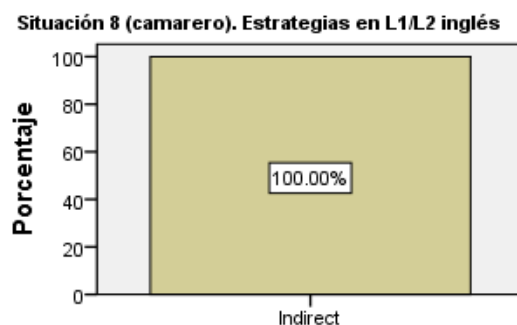


Figura 11 Estrategias en L1/L2 inglés al FAA

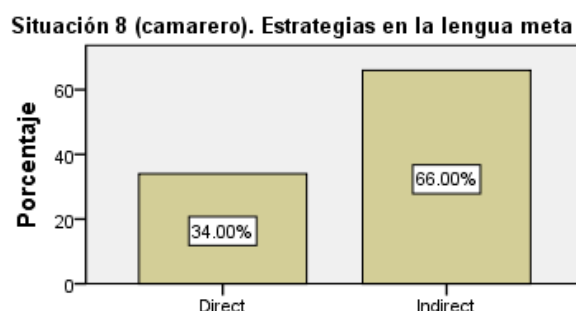


Figura 11.1 Estrategias en la lengua meta al FAA

Al igual que en el apartado anterior, realizamos la prueba de Mann-Whitney-U para conocer si existe o no diferencia significativa entre los HNI y los HNNI en la elección de estrategias de cortesía al FAA en S8. Los datos indican que en L1/L2 inglés no existe diferencia significativa entre los HNI y los HNNI en la elección de estrategias al FAA ($z = .000$; $p = 1.000$). Esto es, los participantes eligen un número similar de estrategias indirectas de cortesía, en las cuales, el emisor trata de evitar cualquier tipo de imposición sobre el O. Sin embargo, los resultados del test Mann-Whitney-U en la lengua meta, indican que existe diferencia significativa ($z = -5.095$; $p = .000$) HNNI ($M = 12.33$); HNI ($M = 31.14$), es decir, los HNNI prefieren el uso de ED mientras que los HNI siguen prefiriendo el uso de EI.

5.1.2.1.2. Situación 9 (Frutero)

La figura 11.2 revela que al FAA en L1/L2 inglés la única opción elegida es la EI con un 100%. La figura 11.3 sugiere que en la lengua meta al FAA, la ED se escoge un 28% y la EI un 72%. El test de Wilcoxon revela que al FAA existe diferencia significativa entre la elección de estrategias de cortesía entre L1/L2 inglés y la lengua meta $z = -3.742$; $p = .000$ ($p < 0.05$), por lo tanto, se rechaza la H_0 .

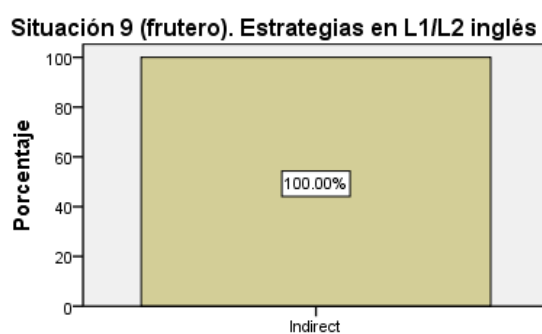


Figura 11.2 Estrategia en L1/L2 inglés al FAA

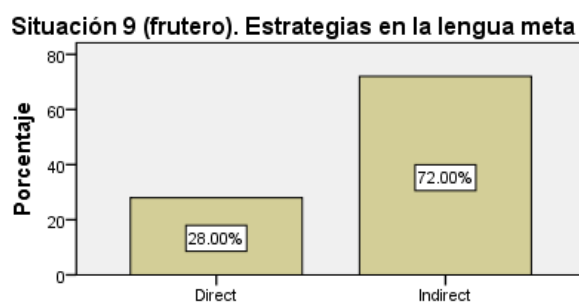


Figura 11.3 Estrategia en la lengua meta al FAA

Realizamos la prueba de Mann-Whitney-U para conocer si existe o no diferencia significativa entre los HNI y los HNNI en la elección de estrategias al FAA en S9.

Los datos, al igual que en S8, indican que en L1/L2 inglés no existe diferencia significativa entre los HNI y los HNNI en la elección de estrategias al FAA ($z = .000$; $p = 1.000$). Esto es, los participantes consideran adecuadas la elección del mismo tipo de estrategias, en otras palabras, solo eligen la EI. Por su parte, en la lengua meta existe diferencia significativa ($z = -4.627$; $p = .000$) HNNI ($M = 14.17$); HNI ($M = 30.36$).

5.2. Relación simétrica

5.2.1. Relación simétrica: el E tiene el mismo P que el O. La S entre el E y el O es la misma. El grado de imposición del E sobre el O es bajo. Esta sección se corresponde a las situaciones: “apuntes”, “música” y “tren”

Esta sección se corresponde con tres situaciones comunicativas: la situación 2 “apuntes” (S2), el discente tiene que elegir de entre tres opciones cuál sería la mejor manera de pedir a un compañero de clase que le preste los apuntes de la semana pasada; la situación 4 “música” (S4), el discente tiene que escoger de entre las opciones propuesta la que más se ajuste para pedir a su compañero de piso que baje la música; y la situación 5 “tren” (S5) el discente tiene que elegir la opción más adecuada de entre las propuestas para pedir a su nuevo compañero de piso que le lleve a la estación de trenes. El denominador común de las tres situaciones es que los interlocutores son estudiantes del mismo curso de E/LE y, por lo tanto, mantienen relación de familiaridad.

La figura 12 sugiere que al PAA la EI es la más escogida por los HNI en las tres situaciones: S2 (apuntes) el 94.3%; S4 (música) el 45.7% y S5 (tren) el 88.6%. La EINC también se elige en las tres situaciones: S1 el 5.7%; S4 el 22.9% y S5 el 11.4%. La ED solo se elige en S4 el 31.4%. Notamos que, en relaciones simétricas, los HNI prefieren las EI con la excepción de S4 (música) en la que se prefiere la ED.

La figura 12 apunta a que al FFA la EI es la preferida en dos de las tres situaciones: S1 el 88.6% y S5 el 97.1%, mientras que S4 la EI solo alcanza el 31.4%. La EINC también se elige en las tres situaciones: S2 el 2.9%; S4 el 14.3% y S5 el 2.9%. Por último, la ED se prefiere en dos de las tres situaciones: S2 el 8.6% y S4 el 54.3%, mientras que en S5 los participantes prefieren no escogerla.

La figura 12.1 sugiere que al PAA los HNNI eligen la EI en S2 el 66.7%; S4 el 26.7% y S5 el 80%. La ED se prefiere en S2 el 33.3%; S4 el 73.3% y S5 el 20%. La EINC no se elige en ninguna de las tres situaciones. La figura 12.1 apunta que al FAA los participantes escogen la EI en S2 el 53.3%; S4 el 26.7% y S5 el 80%. La ED se elige en S2 el 46.7%; S4 el 73.3% y no se elige en S5. La EINC se escoge solamente en la S5 alcanzando el 20%.

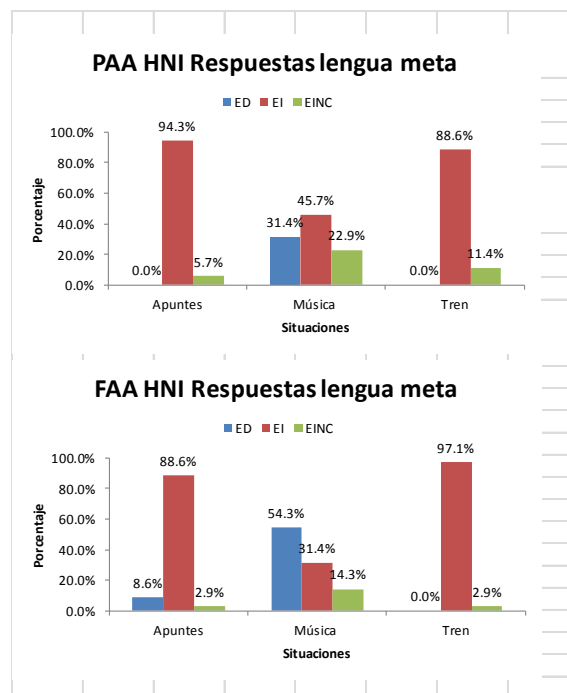


Figura 12. Respuestas HNI al PAA y al FAA en la lengua meta. Relación simétrica

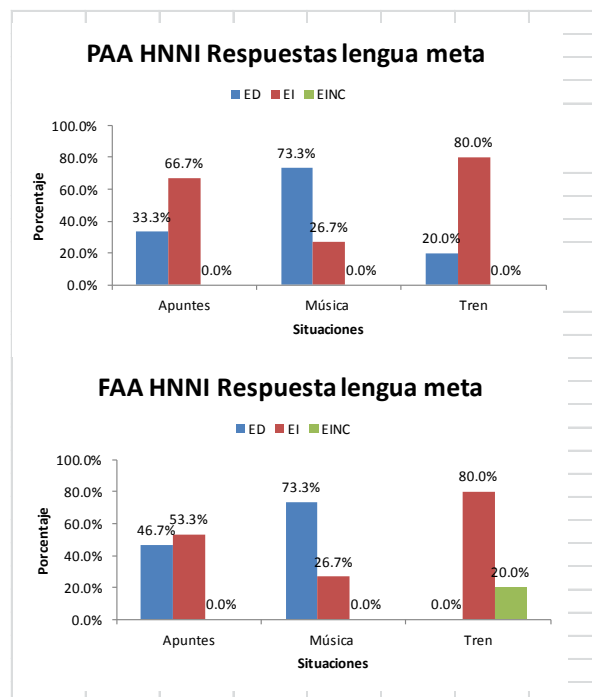


Figura 12.1 Respuestas HNNI al PAA y al FAA en la lengua meta. Relación simétrica.

Realizamos la prueba de Wilcoxon teniendo en cuenta las variables de poder y rango de imposición entre los participantes que se dan en la relación simétrica. Formulamos la H_0 apuntando a que no existe incremento en la elección de los actos de habla directos en las peticiones durante el curso académico. Los resultados del test de Wilcoxon indican que en S2, S4 y S5 no hay diferencia significativa, esto es, la elección de las estrategias de cortesía en la lengua meta es similar al PAA y al FAA. S2 ($z = -1.732$; $p = 0.83$); S4 ($z = -1.798$; $p = 0.72$) y S5 ($z = -0.905$; $p = .366$), por lo tanto, no se rechaza la H_0 .

5.2.1.1. Estrategia de cortesía en el uso del lenguaje al FAA

Este apartado muestra los resultados de la elección de las estrategias de cortesía en S2, S4 y S5 entre L1/L2 inglés y la lengua meta al FAA. Realizamos la prueba de Wilcoxon de muestras pareadas para conocer si existe o no un incremento significativo en la diferencia de la elección del uso de las estrategias en L1/L2 inglés y en la lengua meta al FAA. Es decir, estudiamos si las estrategias de cortesía propias de la lengua de partida (inglés) anulan el uso de actos de habla directos en la lengua meta (objetivo 2). Nuestra H_0 apunta a que existe transferencia de las estrategias de cortesía de L1/L2 inglés a la lengua meta al FAA.

5.2.1.1.1. Situación 2 (apuntes)

La figura 13 indica que en L1/L2 inglés los participantes eligen como la mejor opción la EI el 92%; la EINC el 6% y la ED el 2%, mientras que en la lengua meta, la figura 13.1 apunta que la EI se elige como mejor opción el 78%, la EINC el 2% y la ED el 20%.

La prueba de Wilcoxon muestra que al FAA existe diferencia significativa entre la elección de estrategias de cortesía en L1/L2 inglés y la lengua meta ($z = -2.668$; $p = .008$ ($p < 0.05$)), por lo tanto, se rechaza la H_0 .

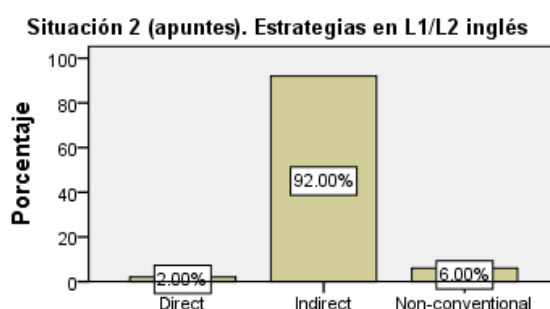


Figura 13 Estrategias en L1/L2 inglés al FAA

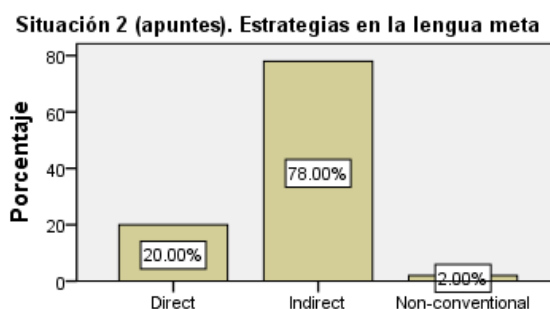


Figura 13.1 Estrategias en la lengua meta al FAA

Realizamos el test Mann-Whitney-U para conocer si existe diferencia significativa en la elección de las estrategias de cortesía entre los HNI y los HNNI al FAA en S2. Los datos sugieren que en L1/L2 inglés no hay diferencia significativa entre los HNI y los HNNI en la elección de estrategias al FAA ($z = -.630$; $p = .529$ ($p > 0.05$)). Esto es, los HNI y los HNNI realizan el mismo tipo de estrategias en L1/L2 inglés. Sin embargo, en la lengua meta, los datos indican que

sí hay diferencia significativa ($z = -3.060$; $p = .002$ ($p < 0.05$)) entre los HNI ($M = 28.47$) y los HNNI ($M = 18.57$).

5.2.1.1.2. Situación 4 (música)

La figura 14 sugiere que en L1/L2 inglés tanto la ED como la EI se eligen el 40% y la EINC el 20%. La figura 14.1 apunta a que en la lengua meta la EI se escoge el 30%, la EINC el 10% y la ED el 60%. El test Wilcoxon revela que al FAA existe diferencia significativa entre la elección de estrategias de cortesía en L1/L2 inglés y la lengua meta ($z = -2.034$; $p = .042$ ($p < 0.05$)), por lo tanto, se rechaza la H_0 .

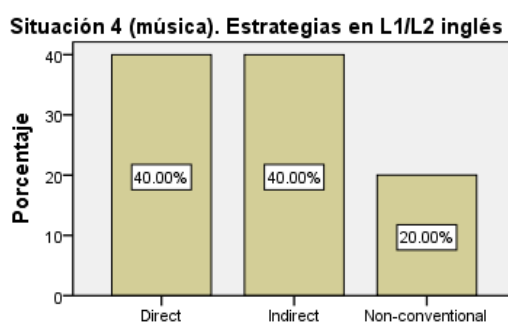


Figura 14 Estrategias en L1/L2 ingles al FAA

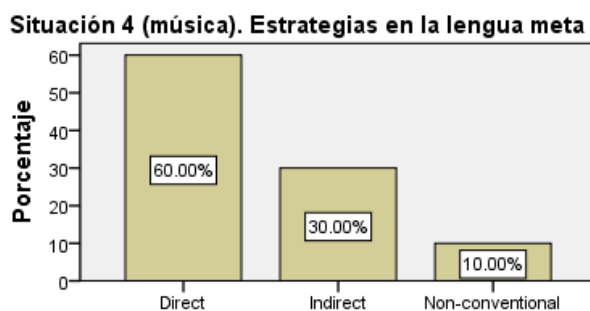


Figura 14.1 Estrategias en la lengua meta al FAA

Realizamos la prueba de Mann-Whitney-U para conocer si existe diferencia significativa en la elección de las estrategias de cortesía entre los HNI y los HNNI al FAA en S4. Los datos sugieren que en L1/L2 inglés no hay diferencia significativa entre los HNI y los HNNI en la elección de estrategias al FAA ($z = -1.708$; $p = .088$ ($p > 0.05$)). Esto es, los HNI y los HNNI consideran adecuadas la elección del mismo tipo de estrategias en L1/L2 inglés. En la lengua meta tampoco hay diferencia significativa entre los HNI y los HNNI en la elección de estrategias al FAA ($z = -1.461$; $p = .144$ ($p > 0.05$)).

5.2.1.1.3. Situación 5 (tren)

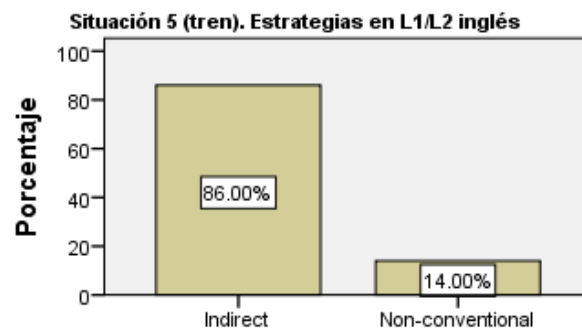


Figura 15 Estrategias en L1/L2 inglés al FAA

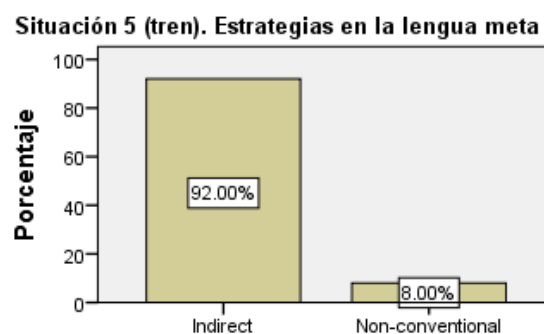


Figura 15.1 Estrategias en la lengua meta al FAA

La figura 15 sugiere que en L1/L2 inglés el enunciado que ejemplifica la EI se elige como mejor opción el 86%; la EINC el 14% y la ED no se elige. La figura 15.1 sugiere que en la lengua meta el enunciado que ejemplifica la EI se elige como la mejor opción el 92% la EINC el 8%, mientras que la ED no se selecciona.

El test de Wilcoxon muestra que al FAA no existe diferencia significativa entre la elección de estrategias de cortesía en L1/L2 inglés y en la lengua meta $z = -1.000$; $p = .317$ ($p > 0.05$), por lo tanto, no se rechaza la H_0 .

Para conocer si existe diferencia significativa en la elección de las estrategias de cortesía entre los HNI y los HNNI al FAA la prueba de Mann-Whitney-U indica que en L1/L2 inglés no existe diferencia significativa entre los HNI y los HNNI en la elección de estrategias al FAA ($z = -1.673$; $p = .094$ ($p > 0.05$)). Por su parte, en la lengua meta, existe escasa diferencia significativa ($z = -2.027$; $p = .043$ ($p < 0.05$)), HNNI ($M = 28.50$); HNI ($M = 24.21$) esto se refleja en que los HNI seleccionan un número mayor de EINC “tengo que coger un tren y llego tarde...” que los HNNI, los cuales, tienen preferencia por el uso de EI “Tengo que coger un tren y llego tarde, ¿podrías llevarme a la estación, por favor?”

5.2.2. Relación simétrica: El E tiene el mismo P que el O. La S entre el E y el O es la misma. El grado de imposición del E sobre el O es alto. Esta sección se corresponde con la situación “fotocopias”

Esta sección se corresponde con la descripción de la situación comunicativa 3 “fotocopias” (S3), en la cual, los informantes tienen que elegir la opción que más adecuada les parezca de entre las tres maneras de pedir a otro estudiante, al cual no conocen, el libro que porta para realizar fotocopias. En este tipo de relación el rol de los interactuantes es el mismo, ambos son estudiantes. En este tipo de roles,

como se ha mencionado, no existiría diferencia de poder relativo y la distancia social sería la misma entre los participantes.

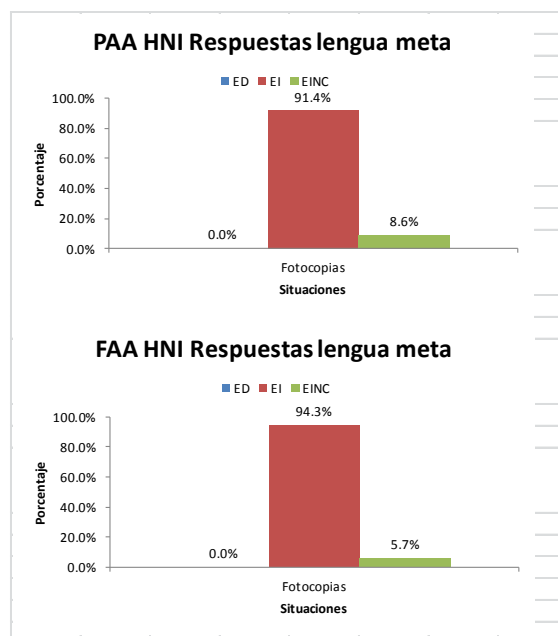


Figura 16. Respuestas HNI al PAA y al FAA en la lengua meta. Relación simétrica

La figura 16 sugiere que al PAA los HNI prefieren como mejor opción la EI 91.4%, seguida de la EINC 8.6%, mientras que la ED no se elige. Al FAA los HNI seleccionan como mejor opción la EI el 94.3%, seguida de la EINC el 5.7% y, la ED no se elige.

La figura 16.1 sugiere que al PAA los HNNI seleccionan la EI el 66.7%, la ED el 33.3% y la EINC no se elige. Al FAA los HNNI eligen como mejor opción la EI el 93.3%, seguida de la ED el 6.7%, mientras que la EINC no se selecciona.

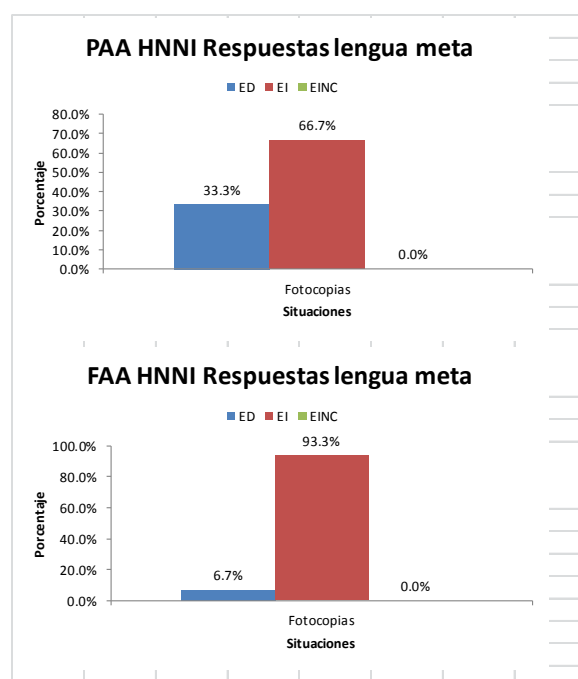


Figura 16.1 Respuestas HNNI al PAA y al FAA en la lengua meta. Relación simétrica

Los resultados del test de Wilcoxon indican que en S3 no hay diferencia significativa ($M = 2.0200$; $DT .24661$; -1.000 ; $p = .317$ ($p > 0.05$), por lo tanto, no se rechaza la H_0 .

5.2.2.1. Estrategia de cortesía en el uso del lenguaje al FAA

Este apartado muestra la comparación de la elección de las estrategias de cortesía en S3 entre L1/L2 inglés y la lengua meta al FAA. Realizamos el test Wilcoxon para conocer si hay o no hay un incremento significativo en la diferencia de la elección de las estrategias realizadas en L1/L2 inglés y en la lengua meta al FAA. Es decir, se observa si las estrategias de cortesía propias de la lengua de partida (inglés) anulan el uso de actos de habla directos en la lengua meta (objetivo 2).

5.2.2.1.1. Situación 3 (fotocopias)

La figura 17 sugiere que en L1/L2 inglés la EI se elige como mejor opción con el 82%, seguida de la EINC el 16% y, por último, la ED el 2%. La figura 17.1 sugiere que en la lengua meta la EI se elige como mejor opción con el 94%, seguida de la EINC el 4% y, por último, la ED el 2%. La prueba de Wilcoxon revela que al FAA no existe diferencia significativa entre la elección de estrategias de cortesía en L1/L2 inglés y en la lengua meta ($z = -1.897$; $p = .058$ ($p > 0.05$)), por lo tanto, no se rechaza la H_0 .

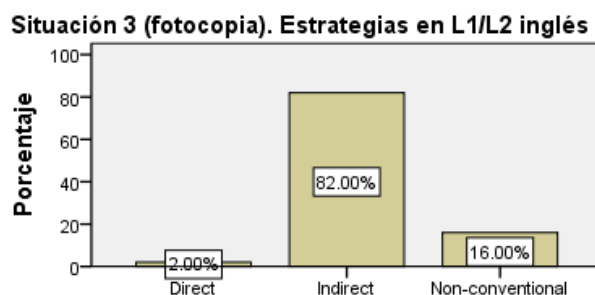
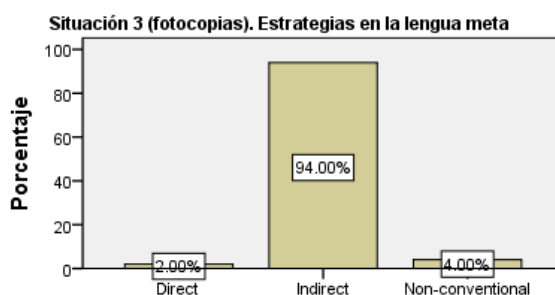


Figura 17 Estrategias en L1/L2 inglés al FAA



17.1 Estrategias en la lengua meta al FAA

La prueba de Mann-Whitney-U indica que en L1/L2 inglés no existe diferencia significativa entre los HNI y los HNNI en la elección de estrategias al FAA ($z = -778$; $p = .437$ ($p > 0.05$)). En la lengua meta tampoco existe diferencia significativa ($z = -1.620$; $p = .105$ ($p > 0.05$))

6. Percepción de la cortesía en el acto de habla directo

Esta sección se divide en **dos partes** que ofrecen, como soporte extralingüístico, una fotografía que permite al informante situarse en el contexto ficticio expuesto.

En la primera parte, el acto de petición se realiza mediante el acto de habla abierto y directo. Este tipo de estrategia implica que el contenido proposicional y la intención ilocutiva aparecen explícitamente expresados y, por lo tanto, el proceso interpretativo para llegar de lo que se dice a lo que se quiere decir es más explícito: “*póngame un cerveza y deme un vaso de vino y...cámbieme*”; mientras que **en la segunda** se realiza la petición mediante el acto de habla convencional indirecto. Este tipo de estrategia implica que se atenúa la intención ilocutiva que expresa coste para el oyente, por lo tanto, no existe la necesidad de claridad en el enunciado: “*¿Podría ponerme una cerveza y darme un vaso de vino, por favor y...le importaría cambiarme, por favor?* En ambas partes, se pide a los informantes que valoren las siguientes preguntas: *¿Cómo has tratado al camarero?*, *¿crees que el camarero puede enfadarse contigo (el cliente)*, y *¿crees que el camarero tiene derecho a enfadarse contigo (el cliente)?* La limitación (Introducción punto 5) que tenemos en este apartado es la falta de análisis en los aspectos paralingüísticos – prosodia, tono de voz – y extralingüísticos como el lenguaje corporal o la gestualidad. Nuestra Ho apunta a que no existe incremento en la percepción cortés del acto de habla realizado en la petición.

6.1. Percepción del uso de la estrategia directa

6.1.1. ¿Cómo has tratado al camarero?

La figura 18 sugiere que en relación a la situación descrita en el ítem D del cuestionario, al PAA el 20% de los HNNI tienden a considerar que han sido muy descortés con el camarero; el 46,67% que ha sido descortés; el 26,67% tienen la percepción de que ha tratado de una manera normal al camarero y el 6,67% que lo ha tratado cortésmente. Por su parte, los HNI tienden a considerar que el 40% ha sido muy descortés con el camarero; el 57,14% que ha sido descortés y el 2,86% ha tratado de forma normal al camarero.

La figura 18.1 apunta a que al FAA el 60% de los HNNI tiende a considerar que, según lo descrito en el ítem D, ha sido descortés con el camarero; el 33,33% que lo ha tratado de una manera normal y el 6,67% que lo ha tratado de manera cortés. Los HNI consideran que el 14,29% ha sido muy descortés con el camarero; el 82,86% que ha sido descortés y el 2,86% que ha tratado de manera normal al camarero.

Los resultados del test de Wilcoxon revelan que existe diferencia significativa en la percepción de la cortesía entre el PAA y el FAA ($M = 2.06$; $DT = .54995$; $z = -3.606$; $p = .000$ ($p < 0.05$)), por consiguiente, se rechaza la H_0 , esto es, según las respuestas de los informantes hay un incremento significativo en el número de los que consideran que el trato dado al camarero ha sido cortés. Sin embargo, el incremento realizado por los informantes al FAA se sitúa dentro de los parámetros descorteses (HNNI; $M = 2.4667$; $DT = .63994$) y (HNI; $M = 1.8857$; $DT = .40376$).

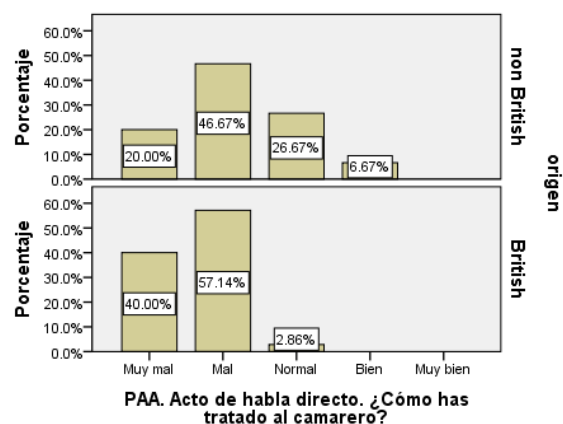
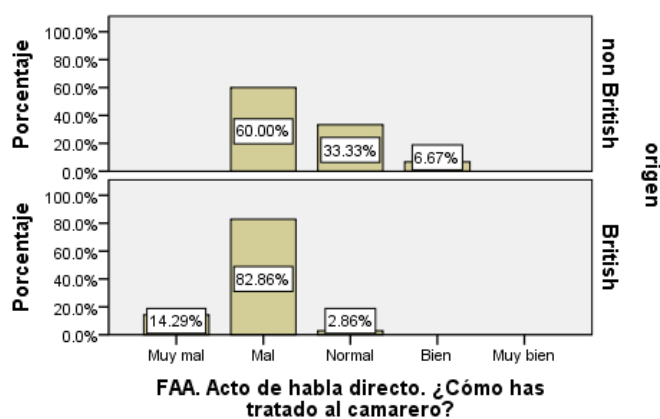


Figura 18 Percepción de la cortesía al PAA



18.1 Percepción de la cortesía al FAA

6.1.2. ¿Crees que el camarero puede enfadarse contigo (el cliente)?

La figura 18.2 y 18.3 muestran la percepción de cuál sería la consecuencia más esperable de entre las sugeridas en el ítem D del uso del acto de habla directo – al PAA y al FAA. Al PAA el 6.67% de los HNNI eligen la opción en la cual consideran que el camarero raramente puede enfadarse con ellos; el 26.67% que algunas veces; el 46.67% eligen la opción en la cual el camarero puede enfadarse

a menudo, el 20% que el camarero puede enfadarse todo el tiempo y la opción de que el camarero nunca puede enfadarse no es elegida. Por su parte los HNI solo consideran la elección de dos de las cinco opciones. La opción en la cual el camarero a menudo puede enfadarse 11.43% y la opción en la cual el camarero puede enfadarse todo el tiempo 88.57%.

La figura 18.3 muestra que al FAA el 6.7% de los HNNI elige la opción en la cual el camarero puede enfadarse siempre; el 53.33% a menudo; el 33.33% algunas veces, y el 6.67% casi nunca. Por parte de los HNI solo consideran dos de las cinco opciones. La opción en la cual el camarero siempre puede enfadarse 65.71% y la opción en la cual el camarero a menudo puede enfadarse 34.29%.

La prueba de Wilcoxon muestra que existe diferencia significativa entre el PAA y el FAA en cómo los participantes perciben la cortesía hacia el oyente ($M = 4.34$; $DT = .74533$; $z = -3.317$; $p = .001$ ($p < 0.05$)), por lo tanto, se rechaza la H_0 .

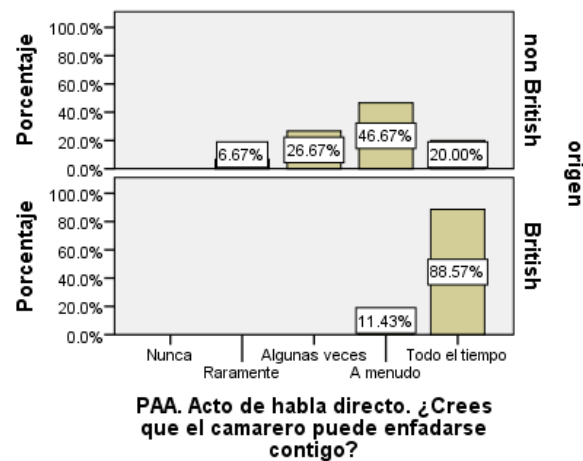


Figura 18.2 Percepción de la inferencia del acto de habla directo de la petición al PAA

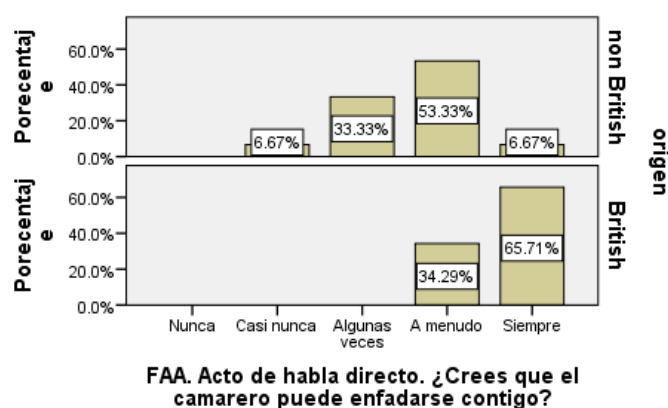


Figura 18.3 Percepción de la inferencia del acto de habla directo de la petición al FAA

No obstante, al igual que en la apartado anterior, los parámetros de percepción siguen siendo descorteses: HNNI; $M = 3.600$; $DT = .73679$; y HNI; $M = 4.6571$; $DT = .48159$.

6.1.3. ¿Crees que el camarero tiene derecho a enfadarse contigo (el cliente)?

Las figuras 18.4 y 18.5 muestran la elección de la consecuencia más adecuada de entre las opciones presentadas en el ítem D del uso del acto de habla directo al PAA y al FAA. Sin embargo, la diferencia radica en conocer si los participantes consideran que el camarero tiene derecho a enfadarse con el cliente en la situación descrita en ese ítem. Al PAA los HNNI eligen igualitariamente (26.67%) las opciones en las cuales el camarero casi nunca, algunas veces y a menudo tiene derecho a enfadarse con el cliente; el 20% que el camarero siempre tiene derecho a enfadarse con el cliente, y la opción en la cual el camarero nunca tiene derecho a enfadarse con el cliente no es elegida. Por su parte, el 5.71% de los HNI considera que el camarero tiene derecho a enfadarse algunas veces; el 22.86% a menudo y el 71.43% que el camarero siempre tiene derecho a enfadarse con el cliente. Las

opciones en las cuales el camarero casi nunca y nunca tiene derecho a enfadarse, no son consideradas por los participantes.

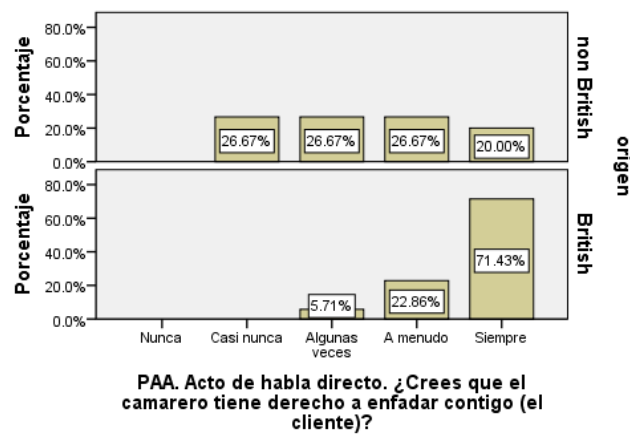


Figura 18.4 Percepción de la inferencia del acto de habla directo de la petición al PAA

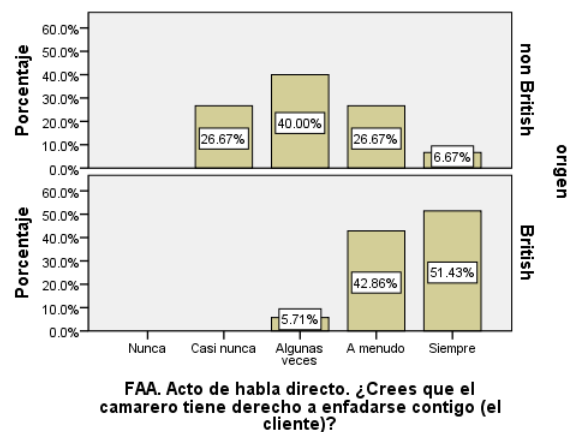


Figura 18.5 Percepción de la inferencia del acto de habla directo de la petición al FAA

El test Wilcoxon muestra que existe diferencia significativa entre el PAA y el FAA ($M = 4.0600$; $DT = .93481$; $z = -3.051$; $p = .002$ ($p < 0.05$), por lo tanto, se rechaza la H_0 . Los HNNI consideran las opciones en las cuales el camarero tiene derecho a enfadarse “algunas veces”, ($M = 3.1333$; $DT = .91548$), mientras que los HNI eligen las opciones que reflejan que el camarero tiene derecho a enfadarse “a menudo” ($M = 4.4571$; $DT = .61083$)

6.2. Percepción del uso de la estrategia indirecta

6.2.1. ¿Cómo has tratado al camarero?

La figura 18.6 sugiere que al PAA el 40% de los HNNI considera, en relación a lo descrito en el ítem XX, que la opción que mejor describe el grado de cortesía es que ha sido muy cortés con el camarero, y el 60% que ha sido cortés, mientras que las opciones “normal”, “mal” y “muy mal” no son elegidas por los HNNI. En el caso de los HNI, el 80% elige la opción de que ha sido muy cortés y el 20% de que ha sido cortés y las opciones “normal”, “mal” y “muy mal” no son elegidas por los HNI.

La figura 18.7 muestra que al FAA el 66.7% de los HNNI elige la opción de que ha sido muy cortés con el camarero y el 33.33% de que ha sido cortés, mientras que las opciones “normal”, “mal” y “muy mal” no son consideradas por los HNNI. En el caso de los HNI, el 85.71% elige la opción de que ha sido muy cortés con el camarero y el 14.29% de que ha sido cortés, mientras que las opciones “normal”, “mal” y “muy mal” no son consideradas por los HNI.

El test Wilcoxon muestra que existe diferencia significativa en la frecuencia con la que los participantes eligen una u otra opción acerca de la percepción de la cortesía entre el PAA y el FAA ($M = 4.800$; $DT = .40406$; $z = -2.449$; $p = 0.14$ ($p < 0.05$), por lo tanto, se rechaza la H_0 . En este caso, el incremento se orienta hacia una mayor frecuencia en la elección de respuestas que sugieren percepción de la cortesía en el uso del acto de habla indirecto (HNNI; $M = 4.6667$; $DT = .48795$ y HNI; $M = 4.8571$; $DT = .35504$, ya que los informantes eligen la opción que describe el trato que se ofrece al oyente como extremadamente cortés.

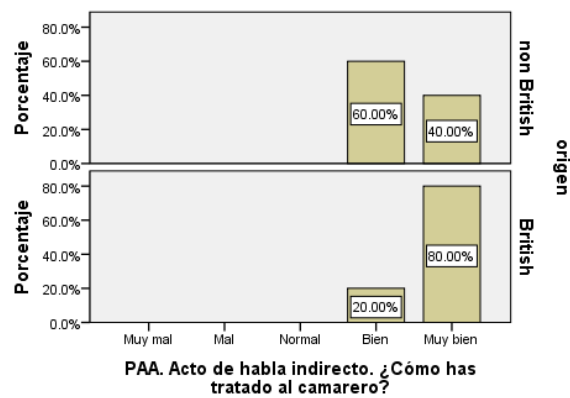
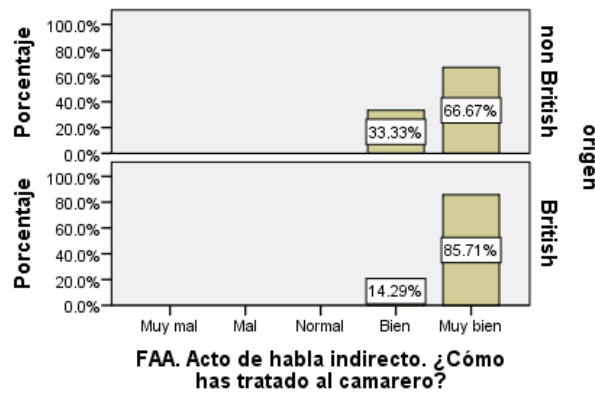


Figura 18.6 Percepción de la cortesía PAA



18.7 Percepción de la cortesía al FAA

6.2.2. ¿Crees que el camarero puede enfadarse contigo (el cliente)?

La figura 18.8 sugiere que al PAA el 93.33% de los HNNI elige la opción en la cual el camarero nunca puede enfadarse con el cliente, y el 6.67% casi nunca, mientras que las opciones “algunas veces”, “a menudo” y “siempre” no son elegidas por los HNNI. Por su parte, el 85.71% de los HNI elige la opción de que el camarero nunca puede enfadarse con el cliente; el 11.43% casi nunca, y el 2.86% algunas veces, mientras que las opciones “a menudo” y “siempre” no son seleccionadas por los HNI.

La figura 18.9 muestra que al FAA el 100% de los HNNI y los HNI eligen como única opción aquella en la cual el camarero nunca puede enfadarse con el cliente.

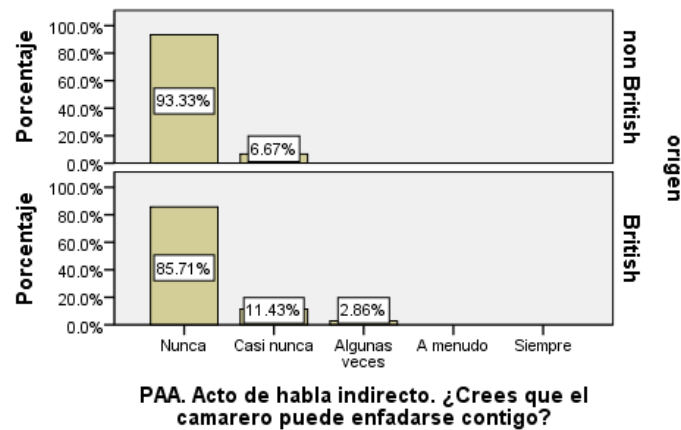
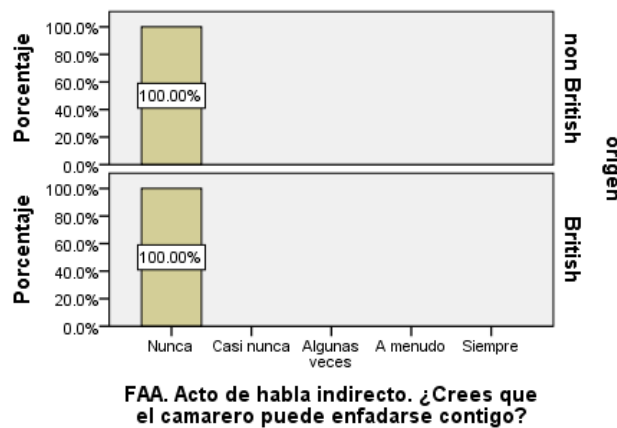


Figura 18.8 Percepción acto de habla indirecto al PAA



18.9 Percepción acto de habla indirecto al FAA

El test Wilcoxon muestra que existe diferencia significativa entre el PAA y el FAA en la frecuencia con la que se elige la respuesta descrita ($z = -2.333$; $p = .020$ ($p < 0.05$)), por lo tanto, se rechaza la H_0 . Esto es, los informantes eligen con más frecuencia la opción del acto de habla indirecto.

6.2.3. ¿Crees que el camarero tiene derecho a enfadarse contigo (el cliente)?

La figura 19 sugiere que al PAA los HNNI eligieron como única opción (100%) aquella según la cual al realizar el acto de habla indirecto, el camarero nunca tendría derecho a enfadarse con el cliente. Por su parte, el 91,43% de los HNI elige la opción según la cual el camarero nunca tiene derecho y el 8,57% selecciona la opción de que casi nunca el camarero tendría derecho a enfadarse con el cliente.

La figura 19.1, al igual que en el apartado anterior, muestra que al FAA el 100% de los HNNI y los HNI considera como única elección aquella en la cual el camarero nunca tiene derecho a enfadarse con el cliente.

El test Wilcoxon revela que no existe diferencia significativa entre el PAA y el FAA ($z = -1.732$; $p = .083$ ($p > 0.05$)), por lo tanto, no se rechaza la H_0 , esto es, no existe incremento en la frecuencia con la que se elige la opción correspondiente a la percepción cortés del acto de habla descrito en el ítem D.

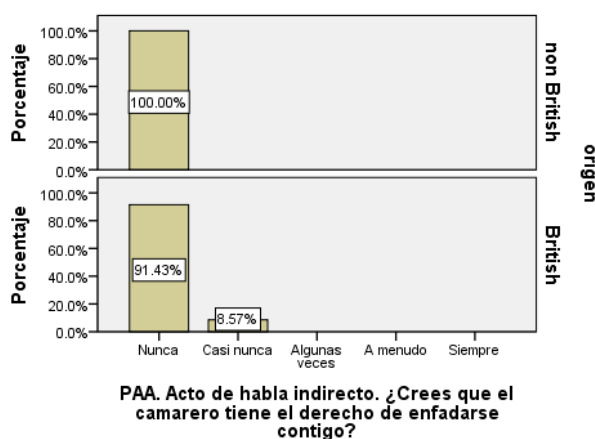
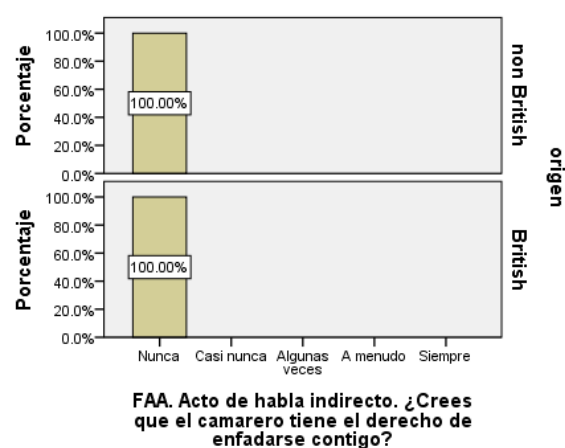


Figura 19 Percepción de la inferencia al PAA



19.1 Percepción de la inferencia al FAA

7. Discusión de los resultados

Según Haverkate (1994, 2003, 2004) (Cap. 2. Punto 1.3.2.1), “en la cultura española se sobreentiende el derecho de reducir la libertad de acción del interlocutor” (Haverkate 2003), en otras palabras, en las peticiones el nativo español prefiere el imperativo escueto que es la forma representativa de una cultura orientada hacia la solidaridad en la que predominan el uso de estrategias de cortesía positiva. En la misma línea, Briz (1998) sitúa al español peninsular en una cultura de solidaridad, de mayor acercamiento en la interacción y de carácter coloquial argumentando que:

“los españoles (para bien o para mal) estrechan generalmente los espacios interpersonales, tienden a construir puentes y espacios comunes con el otro, existan previamente o no (tiende a una mayor relación vivencial de proximidad), nivela las diferencias sociales y funcionales mostrando una relación más simétrica. Hay una tendencia a la solidaridad y a la coloquialidad.” (Briz 2005: 248)

Esto se refleja, por ejemplo, en las peticiones de bajo coste (pedir fuego, pedir la hora, indicar direcciones) o en las exhortaciones rutinarias (relación camarero / cliente, vendedor / comprador), situaciones en las cuales los españoles son más invasivos e incisivos, esto es, son más directos y utilizan menos estructuras de deferencia en el intercambio comunicativo. Bravo (1996: 168-175) encuentra que los españoles valoran la confianza interpersonal mientras que los suecos prefieren no interferir en los asuntos ajenos. Häggkvist y Fant (2000) y Gille (2001) comparan los escandinavos con los españoles resaltando que los españoles son menos temerosos de una confrontación directa. Por su parte, con respecto a los británicos Hickey y Vázquez (1994: 281) argumentan que “en Inglaterra, las peticiones son percibidas como imposiciones y son preferentemente expresadas de manera más elaborada e indirecta” (Hickey y Vázquez 1994: 281)¹⁵⁶, prevaleciendo en la sociedad británica la vertiente individual de la imagen y la prioridad de los principios de no imposición y de distancia.

Los datos generales ofrecidos en la tabla 1 y las figuras 4 y 5 sugieren que la EI es la preferida por el conjunto de los participantes tanto al PAA como al FAA. Los discentes de E/LE escogen mayoritariamente la EI en las peticiones ya que ofrecen al oyente la opción de llevar a cabo el acto perlocutivo mitigando la fuerza ilocutiva de la petición, coincidiendo con Leech (1983) cuando argumenta que la presentación indirecta del enunciado tiende a ser más cortés porque incrementa el grado de opcionalidad para el receptor. No obstante, esta percepción lingüístico-pragmática es distinta de la que los nativos españoles perciben en las peticiones (Blum-Kulka & House 1989; Cenoz & Valencia 1996; Márquez 1997, 1998; Hickey 1991; Walters (1979a, 1979b), Hickey (1991), Vázquez Orta (1995), Hickey y Vázquez Orta (1994), Woodward (1997), Placencia (1992 y 1995), García (1989), Koike (1994), Mir (1992), Romero (1997), Márquez Reiter (1997, 1998 y 2000).

¹⁵⁶ “In England, requests are perceived to a greater extent as impositions and they are preferably expressed more elaborately and indirectly” (Hickey y Vázquez, 1994:281).

Estas observaciones me llevan a la reflexión de que, en nuestro estudio, los discentes de E/LE muestran el comportamiento pragmático, con respecto al acto de habla de la petición, diferente del esperado en la sociedad española. En otras palabras, se visualiza que nuestros discentes de E/LE tienden hacia la cortesía de distanciamiento, en la cual, los actos de habla de la petición se presentan atenuados sin vulnerar la imagen negativa del destinatario. En la misma línea, es posible que los participantes hayan escogido mayoritariamente la elección de la EI ya que los discentes podrían percibirla como la estrategia menos comprometedora para el oyente, debido a que la fuerza ilocutiva de la petición no conlleva la fuerza ilocutiva de mandato sino de ruego o súplica.

En cuanto a la selección de los actos de habla directos las figuras 4 y 5 muestran que para los HNI no parece la selección usual. En otras palabras, interpretamos los datos como clara posición de los HNI a preservar en todo momento la relación social entre los interlocutores y respetar la imagen negativa del oyente. Por otra parte, los HNNI tienden a escoger el uso de estrategias de cortesía negativa y positiva lo que podríamos interpretar como la posible influencia del conocimiento pragmático de la cortesía adquirido en L1. De esta manera, la distribución general de las estrategias de cortesía sugiere que los HNI prefieren eludir la ley de Lakoff “sea claro” en la mayoría de las elecciones para realizar la petición y prefieren aplicar la ley de segunda ley de Lakoff “sea cortés”, mientras que los HNNI prefieren optar, en varias de las situaciones expuestas por, la claridad del enunciado.

7.1. Auto-percepción del aprendizaje de E/LE

Los resultados estadísticos de la auto-percepción del aprendizaje de E/LE revelan que los discentes muestran el incremento en el aprendizaje de E/LE durante el transcurso del año académico en cuatro de las cinco preguntas

planteadas (Tabla 2). Según los resultados nuestros discentes poseen la habilidad de comunicarse en la lengua meta al nivel exigido (Anexo 1). Sin embargo, pensamos que los discentes valoran más el uso lingüístico de la lengua meta que el conocimiento pragmático, mediante el cual, el uso lingüístico puede ser inferido por el receptor como un enunciado cortés o descortés, dependiendo del contexto en el que se pronuncie.

Observamos que al FAA los discentes muestran mejoría en la comprensión de los puntos esenciales del día a día en la lengua meta, entendiendo por puntos esenciales, la mejora en la pronunciación, la facilidad en las conjugaciones verbales, el uso de pronombres formales o informales, según sea necesario, y el conocimiento de frases y vocabulario para situaciones usuales. Interpretamos que la mejoría se atribuye a las explicaciones y a los ejercicios realizados en el aula durante el transcurso del curso académico. Además, según los resultados obtenidos en QC y QD los discentes pueden hacerse entender en simples situaciones del día a día, como por ejemplo, preguntar direcciones, pedir comida, etc., lo que implica la mejora en la competencia lingüística en situaciones convencionales, que se atribuye a un mejor control de las estructuras gramaticales en la lengua meta.

En este punto compartimos la opinión de Bardovi-Harlig & Dörnyei (1998), Niezgoda y Röver (2001) que exponen que “discentes que aprenden un idioma en el aula, alejados de la cultura meta, parecen ser menos sensibles a la adecuación y conceden más importancia a la exactitud gramatical [...] y discentes que aprenden la lengua en la cultura meta tienden a considerar más importante la adecuación pragmática” (Alcón Soler y Martínez-Flor 2008: 74)¹⁵⁷. En la misma línea transcurre la actitud de nuestros discentes durante el curso académico, en el cual,

¹⁵⁷ “learners who learn the language in a classroom outside the target culture appear to be less sensitive to appropriateness and to place more importance on grammatical accuracy instead [...] and learners who learn the language while living in the target culture tend to regard pragmatics as important” (Alcón Soler y Martínez-Flor (eds) (2008: 74)

la preocupación por la exactitud gramatical se relaciona con las expectativas acerca de las evaluaciones sumativas¹⁵⁸, las cuales evalúan, únicamente, el buen uso gramatical de la lengua meta (Anexo IV - V).

Esto lo ratifican las entrevistas, cuando los informantes comentan que el uso del imperativo es más sencillo y simple de realizar en ejercicios gramaticales: “*Simplemente tengo que conjugar el verbo y ya está*” opinan los discentes. En otras palabras, en las evaluaciones sumativas no existe la posibilidad de vulnerar la imagen negativa del interlocutor y, por lo tanto, no existe preferencia por el uso de estrategias atenuadoras que puedan reducir el posible acto amenazante hacia la imagen negativa del oyente. Igualmente, en las entrevistas los discentes mencionaron que el modo imperativo era el preferido en asociación con la función de “dar instrucciones” (Cap. 3 punto 1.4) destacando su ausencia en conversaciones cotidianas que permitieran al discente percibir la fuerza ilocutiva del acto exhortativo como cortés.

En esta línea, compartimos la opinión de Kasper (2001) cuando opina que “el aula de lengua extranjera puede ofrecer un limitado contexto para la enseñanza, ya que las oportunidades para la interacción humana están restringidas”¹⁵⁹. Dicho de otro modo, los ejercicios y actividades realizados en clase no están suficientemente contextualizados y, lo por tanto, es posible que no ofrezcan al discente la información contextual necesaria para comprender la situación comunicativa propuesta.

¹⁵⁸ La evaluación sumativa es una evaluación de carácter cuantitativo que se realiza al final del semestre académico. Conlleva una calificación que el discente consigue a través de exámenes escritos, pruebas semestrales o pruebas estandarizadas y se emplea por docentes para valorar los resultados de los aprendizajes.

¹⁵⁹ The foreign language classroom may offer a limited environmental for learning, as the opportunities for human interaction are restricted (Kasper 2001)

7.2. Relación entre los interlocutores: respuesta a los objetivos 2 y 3

El análisis de los resultados según el tipo de relación entre los interlocutores – asimétrica o simétrica – dará respuesta al objetivo 2 y 3 de nuestro estudio (Intro. Punto 4).

De acuerdo con el objetivo 2, determinaremos si las estrategias de cortesía propias de la lengua de partida (L1/L2 inglés) se transfieren (Cap. 3 Punto 1.3) y se aplican en situaciones dónde se esperaría el uso de los actos de habla directos en la lengua meta, es decir, la transferencia pragmática a L2 de la fuerza ilocutiva de un acto determinado en L1 u otra L2 diferente de la lengua meta. La transferencia pragmática puede ser de tipo pragmalingüístico o sociopragmático. El primero resulta de la conceptualización inadecuada de la fuerza ilocutiva de un acto de habla determinado en L1 y la transferencia a la lengua meta; el segundo se lleva a cabo cuando los interlocutores escogen o no la realización del acto de habla en específicas situaciones, acorde con las normas culturales (Kasper 1992, Thomas 1983). Según el objetivo 3 identificaremos los efectos sobre las estrategias de cortesía según las variables de poder, distancia social entre los interlocutores y grado de imposición del acto de habla que se representa. En esta línea, se observa si los discentes de E/LE presentan desarrollo en la interlingua a nivel pragmático y de qué forma se manifiesta en la elección de las estrategias de cortesía en los actos de habla de la petición. En otras palabras, los resultados nos permitirán obtener un entendimiento más próximo a la realidad pragmática de los discentes de E/LE.

7.2.1. Relación asimétrica: S1 (libro), S6 (hablar alto) y S7 (ventana)

En este primer grupo de ítems que sugieren relaciones sociales asimétricas, propusimos tres situaciones comunicativas que implican peticiones en la relación social en la cual el emisor (E) tiene menos poder (P) que el oyente (O); la distancia social (S) entre el E y el O es alta y el grado de imposición del E sobre el O es bajo (Tabla 4). En este tipo de relaciones los roles sociales – entendiendo por rol “la posición adoptada por el individuo en una situación concreta (Bravo 1999) –, están perfectamente determinados (profesor – alumno) en las que el oyente tiene mayor poder relativo que el emisor, mientras que la distancia social puede variar según el grado de familiaridad de los interlocutores.

Situación	Distancia Social	Poder Social	Rango de imposición
1. Libro	> DS	$E < O$	Bajo
6. Hablar alto	> DS	$E < O$	Bajo
7. Ventana	> DS	$E < O$	Bajo

Tabla 4. Combinación particular de relaciones asimétricas en las que E tiene menos poder que O

No obstante, en este tipo de relaciones asimétricas (profesor – discente), la relación de imagen entre los interlocutores se mantiene prácticamente estable durante el transcurso del año académico. Esto se debe a que la relación profesor-discente es un tipo de relación basada en roles sociales más que en personas concretas y, en este sentido, puede entenderse que se establece mucho antes de que el discente empiece el curso académico, es decir, podríamos apuntar que se establece y consolida desde la educación primaria. Por consiguiente, en las tres situaciones propuestas S1 (libro), S6 (hablar alto) y S7 (ventana), los informantes aceptan la existencia de jerarquía – entendiendo por jerarquía “la posición relativa de los interlocutores dentro de la escala social (Escandell 2005: 58) – en el aula de E/LE, la cual lleva implícita el respeto hacia los niveles superiores de la escala.

De esta manera, según Brown y Levinson el hablante valora la fuerza del acto contra la imagen de acuerdo a la distancia social, el poder social entre el emisor y el oyente y el grado de imposición del acto. Los autores opinan que cuanto menor sea la relación de familiaridad entre los interlocutores, cuanto mayor sea el poder social del oyente sobre el emisor y cuanto mayor sea la imposición del acto, más indirecto y, por lo tanto, cortés será el emisor.

Según la prueba de Wilcoxon, que hemos realizado para comparar si existe incremento en el uso de los actos de habla directos en el uso de las peticiones durante el año académico, los resultados confirman que en las tres situaciones S1, S6 y S7 no hay incremento en el uso de la estrategia directa en los actos de habla de la petición. Esto se debe, principalmente a la variable de la distancia social y a la posición jerárquica del profesor. En este tipo de situaciones, la cortesía es un efecto que depende de los supuestos previos sobre cuál es el comportamiento adecuado. Se comprueba como los discentes consideran la petición como imposición o demanda hacia su interlocutor y, por lo tanto, la elección de las estrategias indirectas es la predominante durante todo el curso académico. Es importante resaltar que aunque la familiaridad y confianza entre docente y discente haya aumentado a lo largo del curso académico, estos últimos prefieren mantener la relación social mediante el uso de estrategias indirectas.

Esto lo corrobora, por una parte, mi experiencia docente en el aula de E/LE en la cual, durante el transcurso del año académico, ningún discente escogió la elección del uso del acto de habla directo en contextos similares a los expuestos en S1, S6 y S7. Incluso una vez explicado el modo imperativo y haberse practicado mediante ejercicios gramaticales y role-plays, los discentes nunca escogieron la realización del acto de habla directo para pedirme que hablara más alto, cerrara la ventana o les prestara un libro. En esta línea, hacemos alusión a las entrevistas en las que los discentes realizaron comentarios como el siguiente: *“yo sé que es mi profesor y tengo que ser educado/a cuando le pido algo”*.

Pensamos que la elección de la estrategia indirecta viene marcada por el poder social que el oyente tiene sobre el emisor. Estas observaciones me llevan a la reflexión de que en las situaciones expuestas, los factores de poder y distancia social actúan tal y como Brown y Levinson (1987) comentan, es decir, en relaciones asimétricas las estrategias elegidas por los participantes son aquellas que mitigan el daño contra la imagen. Por tanto, estas observaciones sugieren claramente que los discentes de E/LE desean mantener el equilibrio de la relación y no dañar la imagen pública de su interlocutor.

No obstante, opinamos que si los participantes hubieran elegido estrategias directas, con o sin mitigadores de cortesía “perdona, habla más alto” o “habla más alto”, el acto de habla podría ser percibido por el docente como acto de habla cortés. En otras palabras, y siguiendo a Brown y Levinson, la imagen puede ser ignorada en circunstancias de cooperación urgente en las que lo decisivo es que el oyente realice el acto perlocutivo de manera rápida y eficaz. Esta cooperación urgente podría extrapolarse a la urgencia del discente de no perder detalle de las explicaciones que el docente está impartiendo.

- **S1 (libro); S6 (hablar alto); S7 (ventana)**

En la S1 (libro) S6 (hablar alto) y S7 (ventana) los datos estadísticos sugieren que podría existir transferencia de las estrategias de cortesía elegidas en L1/L2 inglés a las estrategias de cortesía que los discentes consideran adecuadas en la lengua meta, con la consecuente preferencia del uso de estrategias indirectas con cortesía negativa.

Los datos sugieren la robusta tendencia de los HNI en la elección de estrategias de cortesía negativa en la lengua meta, a través de las cuales, intentan suavizar la petición para conseguir que el oyente realice el acto perlocutivo, en

este caso, la acción de que el docente les preste el libro, hable más alto o abra la ventana. Destacamos que los HNI en S7 muestran la preferencia más marcada en la elección de la EINC (“perdona, hace mucho calor...”) esto se traduce, en que la elección de este tipo de estrategia ofrece la posibilidad al hablante de ocultar total o parcialmente el contenido proposicional del enunciado y el deseo de ocultar la intención ilocutiva. En las EINC los informantes no hacen patente la intención ilocutiva de la proposición pero sí aparecen elementos relevantes al acto proposicional y a la fuerza ilocutiva deseada. Esta estrategia comprende lo que generalmente se entiende por “hints” o para usar la terminología de Brown y Levinson peticiones encubiertas (Cap. 1 punto 2.5.4.4). Por lo tanto, en S7 la intención del emisor es que el oyente abra la ventana y no la intención de discutir la temperatura del aula.

Interpretamos que los HNI en la elección de la EINC, podrían transferir las estrategias de cortesía de L1 inglés a la lengua meta con el objetivo de mitigarla fuerza ilocutiva del enunciado para salvaguardar la imagen del oyente.

Por su parte, en S7, los HNNI tienen tendencia a emplear mayoritariamente la EI que permite al emisor realizar el acto desde una posición de ruego o súplica sin que constituya una amenaza para el oyente, incluso cuando la familiaridad entre los interlocutores es alta. En este punto coincidimos con Koike (1988) cuando opina que la fuerza ilocutiva del acto de habla podrá oscilar desde una orden a una súplica dependiendo de la relación existente entre los interlocutores.¹⁶⁰ Por su parte, Trosborg (1995: 197) afirma que las peticiones orientadas hacia el oyente implican que éste se encuentra en la posición de control para decidir si satisface o no la petición del hablante y, por este motivo, resultan normalmente más corteses.

¹⁶⁰ “The social relationship between speaker (S) and hearer (H) in a context of communication is reflected in the language used between them. This is demonstrated clearly in directives, or the ways in which S utilizes language to express the desire that H act on the utterance” (Koike 1988: 211). “La relación social entre el emisor y el oyente en un contexto de comunicación se refleja en el lenguaje que usan. Esto queda demostrado en las directivas, o la forma en la cual el emisor utiliza el lenguaje para expresar el deseo de que el oyente lleve a cabo la acción”

En las entrevistas los discentes me comentaron que cuando tenían que realizar una petición preferían la elección de uso de las EI o de las EINC antes que la elección de la ED, *¿podría hablar más alto?*, *¿podría abrir la ventana?* Este condicional de cortesía Haverkate lo denomina como condicional de mitigación y Geis (1995: 144) sugiere que [el condicional de cortesía] tiene por objeto “desagrar la amenaza de la imagen negativa asociada a la petición” de lo que se deduce que los discentes prefieren la elección de esta forma gramatical para mitigar la petición y demostrar al interlocutor el deseo de respetar su voluntad a través de las reglas de cortesía.

El motivo de la tendencia de emplear la indirección en situaciones de familiaridad, podría deberse a que el uso de la ED reflejaría claras características de descortesía. Pensamos que la dificultad que implica el pedir algo que es importante para el emisor podría involucrar que el discente tuviera que realizar un esfuerzo léxico y gramatical. En otras palabras, el discente no arriesga a ser descortés y, por lo tanto, – remitiéndonos al punto de la auto-percepción del aprendizaje de E/LE – utiliza formas complejas para la emisión del enunciado. De esta manera, el discente está pendiente de un solo tipo de estrategia, la estrategia indirecta, mediante la cual el emisor mitiga la fuerza ilocutiva del enunciado para salvaguardar la imagen negativa del receptor y previene el posible rechazo del cumplimiento del acto ilocutivo por parte del oyente. De lo que se deduce que los participantes tratan de ocultar el verdadero interés por lo comunicado aparentando una distancia ilusoria que resalta la cortesía.

7.2.2. Relación asimétrica: S8 (camarero) y S9 (frutero)

En este segundo grupo de ítems que sugieren relaciones sociales asimétricas, propusimos dos situaciones comunicativas que implican peticiones en la relación

asimétrica en la que el E tiene más poder que el O; la S entre el E y el O es alta y el grado de imposición del E sobre el O es bajo (Tabla 5).

Situación	Distancia Social	Poder Social	Rango de imposición
8. Camarero	> DS	$E > O$	Bajo
9. Frutero	> DS	$E > O$	Bajo

Tabla 5. Combinación particular de relaciones asimétricas en las que E tiene más poder O

El denominador común de estas dos situaciones se encuentra en que el oyente es una persona que trabaja de cara al público. En este sentido, siguiendo a Brown y Levinson (Cap. Punto 2.5.1), en S8 y S9 el individuo muestra la imagen pública que desea preservar y que se encuentra más expuesta a ser amenazada por los demás. No obstante, siguiendo a Blum-Kulka (Blum-Kulka et al. 1989) cada cultura enfatizará de modo diferente la imagen pública y lo hará a través de diferentes mecanismos lingüísticos. Así, por ejemplo, en la sociedad británica, se otorgará mayor relevancia a la imagen pública individual y a la libertad de acción de cada individuo respecto al grupo (Brown y Levinson 1987; Haverkate 2002). Por el contrario en sociedades colectivistas se tenderá a resaltar el derecho público de afiliación y solidaridad (Hernández 2002). Bravo (1999) destaca la importancia de la confianza en la cultura española (Cap. 3 punto 1.4.1), donde la afiliación es importante y se demuestra hablando con franqueza y confianza, sin miedo a ofender. La confianza es un valor cultural muy apreciado en la sociedad española, de la que se valora la claridad en el uso lingüístico. Con respecto al poder, podemos suponer que una sociedad como la española (Hernández 2002; Haverkate1996) tiene mayor relevancia el derecho público de la igualdad, ya que este aspecto resalta el deseo del individuo de ser considerado como un igual ante la sociedad.

Los datos podrían entenderse como indicios de que los HNNI valoran la claridad (Cap. 1 punto 2.1) (“sea claro” Lakoff 1973) en sus peticiones, es decir, la fuerza del acto ilocutivo se hace explícita (Brown y Levinson 1989; Leech 1983), mientras que los HNI valoran la máxima de tacto del Principio de Cortesía de Leech (1983) (Cap. 1 punto 2.2) en los que la fuerza ilocutiva no deriva del significado literal del enunciado, esto es, el enunciado evita la imposición en la autonomía del oyente o en la libertad de acción, características propias de la cortesía negativa (Brown y Levinson 1987). Asimismo, teniendo en cuenta las diferencias detectadas entre las respuestas elegidas por cada grupo, los datos sugieren también que los HNNI perciben la imposición del acto directo de manera diferente a los HNI lo que está en consonancia con los hallazgos de Blum-Kulka et al. (1989), de que diferentes culturas perciben el grado de imposición de estrategias de cortesía de manera diferente. En S8 y S9, se observa que tanto los HNI como los HNNI tienen capacidad inferencial para interpretar el enunciado, no obstante, en el caso de los HNI, existe la carencia de conocimiento pragmático que rige el enunciado, entre las que se encuentra el tipo de cortesía estratégica necesario para inferir el enunciado desde la perspectiva de la lengua meta.

- **S8 (camarero) y S9 (frutero)**

En las situaciones, S8 y S9, los resultados sugieren que los HNNI al FAA eligen un número mayor de estrategias de cortesía positiva propias de este tipo de intercambio en España. Esto podría indicar la adquisición de conocimiento pragmático del uso de los actos de habla directos en la petición en la lengua meta.

Podría ocurrir que los HNNI sean menos sensitivos a la intromisión en la privacidad del interlocutor ya que puede que no consideren las peticiones orientadas al oyente como imposición o demanda por parte del emisor, sino más bien como ruego, súplica o sugerencia. Estas observaciones me llevan a la

reflexión de que los HNNI no perciben que exista la vulneración a la imagen del interlocutor, es decir, la construcción imperativa se percibe e interpreta como petición cortés. En este punto coincidimos con la opinión de Wierzbicka cuando afirma que en lenguas como el polaco el ruso el uso del imperativo, para llevar a cabo peticiones, está muy extendido y no supone una muestra de descortesía (Wierzbicka 1985, 1991 y 1992). Igualmente, Marcjanik (1997 en Ogiermann 2009: 194) afirma que aunque los imperativos están asociados con órdenes en polaco, también se utilizan como peticiones corteses. En la misma línea, pero referente al español peninsular, Haverkate opina que el uso de imperativo está muy extendido sin que suponga muestra de descortesía.

En el caso de los HNI, la estrategia más seleccionada en S8 y S9 tanto en L1 como en la lengua meta es la EI. Interpretamos que los HNI han mejorado la competencia lingüística pero no la competencia pragmática en la lengua meta. Los HNI consideran adecuadas la elección del mismo tipo de estrategias, en otras palabras, solo eligen la EI. La diferencia entre los valores culturales específicos en la sociedad anglosajona y española, puede ofrecer una explicación al hecho de que mientras el español peninsular muestra la tendencia al uso de imperativos, en conversaciones coloquiales, el inglés descarta los imperativos y hace uso de formas interrogativas y condicionales.

Así pues, en español peninsular, en situaciones como S8 y S9, es habitual dirigirse al oyente mediante actos de habla directos, los cuales, reducen la distancia social y aumentan la confianza (Cap. 3 punto 1.4.1). En S8 y S9 el uso del acto de habla directo no se opone a las reglas convencionales de la comunicación, reglas en las cuales la fuerza ilocutiva del acto se establece por las convenciones sociales en la comunidad lingüística para establecer relaciones de convivencia y de confianza. No obstante, según los datos, los HNI perciben el uso del impositivo como la amenaza hacia la imagen del oyente, por lo que, prefieren la elección de EI con cortesía negativa, propias en este tipo de intercambios

comunicativos en sociedades anglosajonas. De esto se deduce que, en la lengua meta, los HNI en situaciones como S8 y S9, perciben la realización del acto de habla directo como descortés, prefiriendo la EI, tal y como Leech (1983) opina cuando explica que la presentación indirecta de un enunciado tiende a ser más cortés debido a que incrementa el grado de opcionalidad para el receptor (Cap. 2 punto 2.2). Dicho de otro modo, cuanto más indirecta es una locución, menor tiende a ser su fuerza ilocutiva y, por consiguiente, el grado de imposición sobre el destinatario disminuye.

7.2.3. Relación simétrica: S2 (apuntes) S4 (música) S5 (tren) y S3 (fotocopias)

Con objeto de comprender como puede variar el acto de habla de la petición en la relación simétrica, el cuestionario incluye cuatro tipos de peticiones diferenciadas según la naturaleza de lo pedido y la familiaridad o distancia social entre los interlocutores. En las situaciones planteadas el grado de dificultad para la petición no reside en la variable de *poder*, sino en la familiaridad y en la naturaleza de lo pedido.

En este tercer grupo de ítems que sugieren relaciones sociales simétricas propusimos, por una parte, tres situaciones comunicativas que implican la elección del acto de habla de la petición en la relación en la que el E tiene el mismo P que el O; la S entre el E y el O es la misma y el grado de imposición del E sobre el O es bajo (Tabla 6) y, por otra, la situación comunicativa que implica que el E tiene el mismo P que el O; la S entre E y el O es la misma pero no existe familiaridad y el grado de imposición del E sobre el O es alto (Tabla 7).

- **S2 (apuntes) S4 (música) S5 (tren)**

En este tipo de relaciones, el rol social es el mismo en ambos interlocutores – discente – por lo que, no existe diferencia en el poder relativo de los participantes y la distancia social entre los interlocutores es la misma. Esta relación simétrica se mantiene durante el transcurso del año académico, dando lugar a la progresión de la familiaridad entre los discentes a lo largo del curso académico. Por lo tanto, y teniendo en cuenta la fórmula de Brown y Levinson (1987), $W_x = D(S, H) + P(H, S) + R_x$ (Cap. 1 Punto 2.5.3) – que describe que a medida que las relaciones son más simétricas, se prefiere el uso de estrategias abiertas y directas, pues, el bajo poder y la poca distancia social entre los interlocutores no precisa mitigar la vulneración a la imagen pública – nos encontramos resultados que no coinciden con los esperados en la teoría de Brown y Levinson, ya que, en vez de que los participantes elijan mayoritariamente ED en las peticiones, los resultados han revelado que persiste la tendencia a la elección de la EI con cortesía negativa.

Situación	Distancia Social	Poder Social	Rango de imposición
2 Apuntes	= DS	E = O	Bajo
4 Música	= DS	E = O	Bajo
5 Tren	= DS	E = O	Bajo

Tabla 6. Combinación particular de relaciones simétricas en las que E tiene el mismo poder que O

Situación	Distancia Social	Poder Social	Rango de imposición
3 Fotocopias	= DS	E = O	Alto

Tabla 7. Combinación particular de la relación simétrica con grado de imposición alto

Los resultados en S2 y S5 sugieren que los HNI prefieren mantener las relaciones sociales en equilibrio a través de la elección de estrategias de cortesía negativa mediante el uso de actos de habla indirectos. Tanto en S2 como en S5 no

existe ni una superioridad clara ni una inferioridad manifiesta por lo que pensamos que los interlocutores no miden la distancia social de manera vertical (jerárquica), sino en sentido horizontal, es decir, de mayor o menor proximidad. La estrategia de la petición es sencilla: los participantes se colocan en posición inferior respecto al destinatario (no existe confianza sino precaución) y la fuerza ilocutiva no se percibe como impositiva sino, más bien, como la elección voluntaria del destinatario del cual el emisor espera que el oyente lleve a cabo la acción perlocutiva que se le pide, en este caso, dejarle los apuntes o llevarle a la estación de tren. En otras palabras, en S2 y S5 los HNI siguen manteniendo el distanciamiento como requisito para que el oyente lleve a cabo la acción.

Por consiguiente, la no vulneración de la imagen social del oyente tiene prioridad sobre la naturaleza de lo pedido. Se observa que el comportamiento pragmático que los HNI tienen en la lengua meta, difiere de la forma de realizar las peticiones empleadas con más frecuencia por hablantes de español peninsular.

Así pues, según comenta Haverkate (1983, 1994) (Cap. 1 punto 2.4) las peticiones entre hablantes españoles que poseen relación de familiaridad o afectiva, son peticiones que se realizan con estrategias directas, pues no se considera necesario ni el uso de atenuadores ni el uso de la indirección. No obstante, los datos de S2 y S5 reflejan que aunque haya familiaridad entre los participantes los HNI siguen prefiriendo la elección de EI, lo que interpretamos como la carencia del uso de las formas de estrategia de cortesía positiva que son percibidas por los HNI, como estrategias descorteses que ponen en peligro el equilibrio de la comunicación. Esto lo ratifican las entrevistas en las que los entrevistados opinan que cuando realizan similares actos de petición perciben que están siendo descorteses con su interlocutor.

En las entrevistas, sugerí a los informantes que me dieran su opinión acerca de la necesidad de utilizar las formas concretas citadas (1, 2 y 3) para pedir algo a otro compañero de clase:

1. *Abre la ventana.*
2. *Déjame los apuntes.*
3. *Préstame 5 libras.*

Los informantes comentan que la elección de enunciados exhortativos suelen ir acompañados del tono y el volumen de voz incómodos para el oyente, lo que fortalece con mayor claridad la fuerza ilocutiva del enunciado. Los participantes también comentaron que si tuvieran que elegir la elección de llevar a cabo el enunciado en modo imperativo lo acompañarían por elementos lingüísticos que ofrecieran al receptor la indicación cortés en el momento de interpretarse el enunciado “por favor, déjame los apuntes, por favor”.

La figura 12 representa cómo los informantes percibieron el uso del acto de habla directo en los ejemplos arriba indicados. La figura 12 sugiere que en “*abre la ventana*” el 49% de los participantes percibe el acto de habla como impositivo, mientras que el 25% lo percibe como falta de respeto o de compañerismo. En “*déjame los apuntes*” el 50% de los participantes percibe el acto de habla directo como imposición autoritativa, mientras que el 15% lo percibe como falta de respeto. Por su parte, en “*préstame 5 libras*” el 70% lo percibe como imposición y sólo el 6% lo percibe como falta de respeto o de compañerismo.

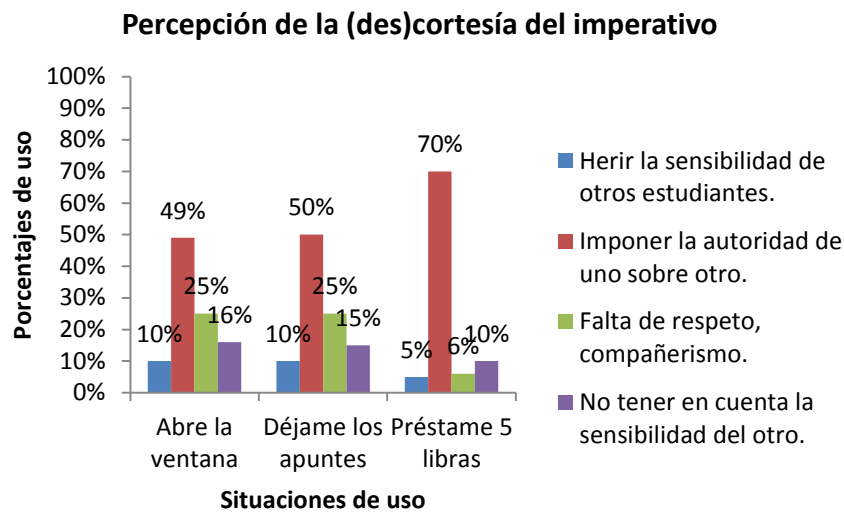


Figura 12 Percepción de la (des)cortesía en los actos de habla directos en la lengua meta.

Se deduce que a medida que el grado de imposición que les supone el favor que se esté pidiendo, varía de menor a mayor, los informantes perciben la imposición sobre su libertad de acción y, como consecuencia, la amenaza a la imagen negativa (Brown y Levinson 1987). El emisor percibe el acto de habla directo como un comportamiento indeseable con respecto a su interlocutor y prefiere no llevarlo a cabo. En otras palabras, interpretamos que los participantes perciben que la elección de las exhortaciones impositivas no resulta cortés ni en la forma lingüística ni en la forma de socialización, siendo esta última, una desconsideración por los sentimientos del otro. Estas observaciones me llevan a la reflexión de la importancia de que en las relaciones simétricas a medida que existe mayor confianza y cercanía por parte de los interlocutores, la elección del acto de habla indirecto con estrategias de cortesía negativa aumenta, consolidando la opinión de Scollon y Scollon (1995) cuando comentan que “el sistema cortés deferencial es aquel en el cual los participantes se consideran iguales pero se

tratan mutuamente de manera distante” (Scollon y Scollon 1995: 54)¹⁶¹. Las entrevistas también ratifican este punto:

Así, por ejemplo, en la pregunta (Cap. 5 punto 1.2.1.1.3): *¿Cómo sueles pedir cosas a otro compañero?*, se obtuvieron las siguientes respuestas:

Estudiante 1: Me gusta ser amable con mis compañeros y si necesito algo siempre digo “por favor” y “gracias”. Por ejemplo, si necesito un bolígrafo lo digo de la siguiente manera. Perdón, me he olvidado el bolígrafo. ¿Puedes dejarme uno, por favor? Estoy muy acostumbrada a pedir las cosas no a ordenar las cosas.

Estudiante 2: Si me olvido el libro no pregunto por él. No me gusta pedir cosas a los demás. Además, no me gusta cuando tengo que usar el imperativo con otra persona/compañero de clase.

Estudiante 3: Prefiero pedirle algo los compañeros que son mis amigos porque sé que van a decir que sí. Si me olvido un bolígrafo digo algo como: ¿Puedes dejarme el bolígrafo, por favor?

Así, por lo tanto, los participantes tratan de proteger la propia imagen y la del otro a través de estrategias lingüísticas de cortesía negativa y, de esta manera, alcanzar la situación de equilibrio entre la imagen social del destinatario y la del emisor, de forma que ambas se benefician (Hernández 2004).

Por su parte, según los resultados, los HNNI en S2 y S5 no transfieren las estrategias consideradas adecuadas en L1/L2 inglés a las estrategias escogidas en la lengua meta. Estos datos coinciden con estudios sobre el uso de la petición entre amigos con L1 español (Hernández Flores 2003) que muestra que el 21% eligió la petición directa. La autora llega a la conclusión de que los informantes

¹⁶¹ “deference politeness system is one in which participants are considered to be equals or near equals but treat each other at a distance (Scollon & Scollon 1995: 54)

sobreentienden que existe relación de confianza y que el acto de habla directo no se percibe como acto de habla amenazante por parte de los nativos españoles.

Comentamos que para los HNNI, la elección del impositivo es más apropiada cuando la fuerza de lo pedido no es alta y la familiaridad entre los interlocutores está presente, en línea con Brown y Levinson, por lo que, el acto de habla de la petición podría plantear menos dificultades en términos de daño a la imagen del interlocutor. Interpretamos que los HNNI esperan que el oyente infiera el enunciado como cortés, anulando la forma impositiva de la petición. Dicho de otro modo, pensamos que los HNNI son menos sensibles que los HNI “a la intromisión en vida privada ajena, a la violación del espacio personal y a la coacción de la libertad de acción” Hickey (1991:4) De esta manera, el grado de confianza entre los interlocutores permite que no tengan que salvaguardar la imagen pública, por lo que en las manifestaciones lingüísticas, los HNNI tienen a utilizar con más frecuencia los actos de habla directos. Esto sugiere que las estrategias consideradas adecuadas en L1/L2 inglés no influyen en la elección de las estrategias escogidas por los HNNI en la lengua meta, es decir, existe la ausencia de transferencia de estrategias de L1/L2 inglés a la lengua meta. Pensamos que la utilización de las estrategias indirectas para dirigirse a compañeros de clase crea la impresión distante, reservada, como si se estuviera dirigiendo a un completo extraño. Esto muestra que es posible que el verdadero conocimiento de la pragmática en la lengua meta sea deficiente al estar influido por los conocimientos pragmáticos de L1/L2 inglés.

En S4 los resultados estadísticos indican que las estrategias preferidas en L1/L2 inglés influyen en la elección del tipo de estrategias elegidas en la lengua meta, es decir, consideramos que podría existir transferencia en la elección del uso del imperativo de L1/L2 inglés a la lengua meta. Las diferencias entre S4 y S2-S5 es que en S4 tanto los HNI como los HNNI prefieren la elección de la ED tanto en inglés como en la lengua meta.

No obstante, tenemos que diferenciar entre los HNI y los HNNI; interpretamos que los HNI no eligen la ED como estrategia de cortesía positiva sino que prefieren escoger la ED “baja la música” como la estrategia que implica mandato en vez de ruego o sugerencia.

Esto lo confirma, como hemos visto anteriormente, las opiniones de los participantes ofrecidas en las entrevistas, que nos llevan a la reflexión de que en S4 los HNI no se preocupan por considerar los sentimientos del otro sino que la elección de la ED marca claramente el acto ilocutivo y el componente proposicional del mensaje para que el oyente lleve a cabo el acto perlocutivo (bajar la música) lo antes posible (Cap. 2 Punto 1.3). Esto lleva a la reflexión de que la elección del acto de habla directo ofrece la posibilidad a los HNI de que, en situaciones de malestar o enfado, escojan el uso del imperativo para expresar sentimiento de desagrado sin que les importe el daño que pueden causar a la imagen del destinatario.

Interpretamos que para los HNI la fuerza ilocutiva del acto de habla directo en S4 se hace explícita, esto es, se reduce el riesgo de la errónea interpretación por parte del oyente y existe la posibilidad de que el emisor quiera ser descortés con el oyente. En otras palabras, los HNI en S4 no tratan de preservar la imagen del interlocutor sino que pretenden dañarla y denigrarla (Cap. 1 Punto 3.1) y, por lo tanto, la petición, por medio del enunciado imperativo, toma la forma de orden.

Por otra parte, interpretamos que los HNNI prefieren el uso del impositivo para mostrar el compromiso con la creencia de que el oyente llevará a cabo la petición, no porque quieran imponer su deseo sobre el oyente, sino, probablemente, porque forma parte de la solidaridad y reciprocidad entre amigos (Cap. 3 punto 1.4.1). Estas observaciones me llevan a la reflexión de los HNNI dirigen la cortesía hacia la imagen afiliativa de los demás, “comportamiento que no es esperable en otras comunidades como la anglosajona, a causa del valor que éstas otorgan al deseo de no intromisión” (Hernández Flores 2003: 196).

- **S3 (fotocopias)**

En este segundo grupo de relaciones sociales propusimos la situación comunicativa que implica el acto de habla de la petición en la relación simétrica en la que el E tiene el mismo P que el O; la S entre el E y el O y el grado de imposición del E sobre el O es alto (Tabla 7) Esta relación simétrica carece de familiaridad, es decir, los interlocutores no se conocen. En esta situación, al contrario que en S2, S4 y S5 y, teniendo en cuenta los argumentos de Brown y Levinson, (1987) se espera que los participantes elijan mayoritariamente EI o EINC en las peticiones.

Los datos muestran similitud entre las estrategias de cortesía escogidas en L1/L2 inglés y las elegidas en la lengua meta que se traduce por la preferencia, tanto de HNI como de HNNI, en la elección de EI de cortesía negativa. La falta de confianza y familiaridad puede ser la causa de que tanto los HNI como los HNNI prefieran el uso de la mitigación pragmática del enunciado mediante la atenuación de la fuerza ilocutiva del acto de habla: *“ese es el libro que necesito para finalizar mi composición. ¿Podrías prestarme el libro para fotocopiar solo dos capítulos, por favor?”*

Los discentes de E/LE tienen, por una parte, que descodificar la cortesía y, por otra, tienen que interpretar la cortesía. La primera, se lleva a cabo a través de recursos lingüísticos que se asocian a la cortesía por relaciones convencionales como, por ejemplo, las fórmulas de cortesía; la segunda – interpretada – necesita del contexto para ser reconocida.

En síntesis destacamos que durante el curso académico no existe incremento en la elección de los actos de habla directos, más bien, ocurre todo lo contrario; existe incremento en la elección de las estrategias indirectas convencionales mediante las cuales el emisor no impone su voluntad sobre el oyente, respetando la imagen social del interlocutor. Esto podría deberse al contexto educativo

británico en el que los discentes aprenden E/LE. Esta situación podría influir en que los participantes no prefieran la elección de actos de habla directos en las peticiones. Las estrategias de cortesía de L1/L2 inglés se transfieren a las estrategias de cortesía que los discentes realizan en la lengua meta. Esto significa que incluso cuando el grado de confianza entre los interlocutores es alto – compañeros de clase –, los discentes necesitan salvar la propia imagen y la del interlocutor, al tiempo que se consigue transmitir el mensaje de manera fácilmente reconocible, por lo que eligen la EI que asegure que se cumpla el propósito comunicativo. Esto está en relación con los resultados de Márquez Reiter (2000: 104) cuando opina que “la relación de amigos entre los británicos es más distante que entre los uruguayos”. En otras palabras, las peticiones entre familiares y amigos británicos tienden a la inclinación hacia la cortesía negativa, esto es, respetar la libertad de acción del oyente sin imponerse sobre él/ella. Valga recordar el ejemplo (Cap. 2 punto 2.1.) en cual mi compañero de oficina realiza el acto de habla de petición en el que me pide la grapadora. En ese ejemplo destaca la necesidad, por parte de nativos ingleses, de mantener las relaciones sociales en equilibrio, por lo que la petición abierta y directa “déjame la grapadora” / “pásame la grapadora” hubiera sido considerada por el emisor como impositiva sobre el oyente.

7.3. Percepción de la cortesía en el acto de habla directo: respuesta al objetivo 1

En este apartado analizamos la última parte de la encuesta en cual, se solicita a los informantes que evalúen y reflexionen sobre la percepción del grado de cortesía en el acto de habla de la petición. Nos centramos en el objetivo 1 de nuestra tesis que expone examinar la correlación entre el grado de cortesía percibido por los informantes y la presencia o ausencia de actos de habla directos en la petición. Así pues, se examina en la lengua meta, cómo los informantes

perciben la elección de los enunciados directos en el intercambio comunicativo en la relación asimétrica con roles perfectamente definidos, (vendedor – cliente) en la que el emisor se encuentra con mayor poder que el oyente y en el que el rango de imposición del acto de la petición es bajo.

En las entrevistas los participantes definen lo que ellos entienden por cortesía en torno a dos aspectos: en primer lugar, se observan principios que regulan las formas de comportamiento humano (Haverkate 1994) como por ejemplo: ceder el paso, no mirar fijamente a alguien, ceder el asiento a los ancianos en el autobús, es decir, se asocia el ser cortés con comportamientos amables o correctos aprendidos (Cap. 1 punto 1.1) tal y como Goffman comenta ([1959] 2001: 158) (Cap. 2 punto 2.5.1): “el grupo social espera (y en algunos casos demanda), que el individuo muestre respeto por sí mismo y consideraciones hacia los demás salvaguardando sus imágenes”. En segundo lugar, comportamientos con un marcado interés por considerar los sentimientos del otro (posición que relacionamos con la cortesía negativa de Brown y Levinson 1987) como por ejemplo: ser amable con los demás, respetar a los demás, ser bueno con los demás, tratar a los demás con respeto. De esta manera, interpretamos que las actividades que los informantes juzgan como (des)cortesas se centran en formulaciones lingüísticas o determinados modos de hablar. Estas observaciones me llevan a la reflexión de que con el objeto de mantener las buenas relaciones con el interlocutor, los informantes tratan de atenuar o minimizar cualquier posible amenaza que se lleve a cabo en el intercambio comunicativo.

Es importante tener en cuenta que en España el enunciado “*póngame una cerveza y deme un vaso de vino y...cámbiame*” no se percibe como imposición y, por lo tanto, no existe el riesgo de que se produzca una amenaza hacia la imagen del interlocutor, tal y como Hickey y Vázquez (1994) opinan cuando afirman en la sociedad española “las peticiones y los deseos, los consejos y las sugerencias se expresan estructuralmente de una manera más directa que en inglés ya que no son

percibidos como imposiciones”¹⁶² (Hickey y Vázquez 1994: 280). Por su parte, el enunciado “*¿podría ponerme una cerveza y darme un vaso de vino, por favor y...le importaría cambiarme, por favor?*” podría ser el más elegido por los HNI ya que siguiendo a Hickey y Vázquez, “en Inglaterra las normas culturales demandan un sistema más distante de comportamiento”¹⁶³ (ibid. 281), en otras palabras, las peticiones son elaboradamente más indirectas ya que, en caso contrario, podrían ser percibidas como imposiciones. De esta manera, mediante la estructura indirecta se mantiene el significado literal y el convencional, es decir, mantienen el carácter de pregunta a la vez que funciona como un acto de petición indirecto.

7.3.1. Percepción de la elección del uso de la estrategia directa

Los datos estadísticos muestran, por una parte, que al PAA los discentes no encuentran socialmente aceptables el uso del imperativo en los intercambios comunicativos en la lengua meta. Por otra parte, al FAA los participantes muestran incremento hacia un mayor grado en la percepción de la cortesía de los actos de habla directos. Sin embargo, este incremento sigue situándose dentro de los parámetros descorteses, es decir, los HNI y los HNNI han pasado de elegir la respuesta que dice que “tratan muy mal al camarero” a elegir la respuesta que dice que “tratan mal” al camarero; de escoger la respuesta que dice que el camarero puede enfadarse con el cliente “todo el tiempo” a escoger la respuesta que dice que el camarero puede enfadarse con el cliente “a menudo” y, por último, de elegir la respuesta que dice que el camarero “siempre” tiene derecho a enfadarse

¹⁶² “request and wishes, advice and suggestions are expressed structurally more directly than in English because they are not perceived to the same extent as impositions” (Hickey y Vázquez 1994: 280)

¹⁶³ In England cultural norms demand a more distant system of behaviour (Hickey y Vázquez 1994: 281)

con el cliente a escoger la respuesta que dice que el camarero tiene derecho a enfadarse con el cliente “a menudo”.

Se observa, por una parte, como los HNI tienden mucho más a considerar que el trato que se describe en este ítem hacia el oyente es mucho más descortés que el mismo ítem considerado por los HNNI. Interpretamos que pudiera deberse a la convencionalidad que los HNI tienen en utilizar estrategias de cortesía negativa en este tipo de situaciones considerando el uso de estrategias directas como descortesías. En otras palabras, los HNI perciben la elección de la ED como una estrategia que incita al conflicto entre los interlocutores y, por lo tanto, como amenazante para la imagen social tanto del emisor como del receptor. Estamos de acuerdo con la opinión de Hymes (1972) cuando comenta que “lingüísticamente un mismo enunciado [...] puede tener el estatus de petición o de orden, no dependiendo de las características gramaticales, sino de la relación social de los interlocutores” (Hymes 1972: 6)¹⁶⁴ En otras palabras, interpretamos que los HNI consideran la relación social vendedor-comprador como una relación no familiar en la que tiene que preservar la imagen del otro mediante un distanciamiento social que se refleja en la elección de estrategias de cortesía negativa.

Por otra, según los resultados estadísticos, sorprende que los HNNI no hayan escogido las respuestas que sugieren que “han tratado muy bien al camarero” que “el camarero nunca puede enfadarse con el cliente” y, por último, que “el camarero nunca tiene derecho a enfadarse con el cliente”. Estos datos contradicen lo que los HNNI escogieron previamente en S8 (camarero) y S9 (frutero). En dichas situaciones, los HNNI prefieren la elección de estrategias de cortesía positiva, las cuales, no implican una vulneración a la imagen del interlocutor.

¹⁶⁴ “What is linguistically the same utterance, [...] may have the status of a request or of a command, depending not on any feature proper to grammar, but on the social relationship of the parties involved.” (Hymes, 1972: 6)

En esta línea, observamos que en el enunciado de S8 y S9 únicamente aparece un verbo en modo imperativo en cada situación (tráigame, ponme), mientras que en este ítem del cuestionario aparecen tres verbos en modo imperativo en el mismo enunciado: *póngame*, *deme* y *cámbieme* que podrían influir en que los HNNI hayan escogido las respuestas que sugieren la vulneración hacia la imagen del interlocutor. Estas observaciones me llevan a la reflexión de que en este ítem del cuestionario, podría ofrecerse que los HNNI fueran más sensitivos a la intromisión en la privacidad del interlocutor y consideren las peticiones orientadas al oyente como imposición o demanda por parte del emisor más que como ruego, súplica o sugerencia.

Interpretamos que en este ítem del cuestionario, los HNNI podrían extrapolar el contexto ficticio ofrecido en el cuestionario a un contexto real. Somos conscientes de que la enseñanza de E/LE en el aula, no ofrece la oportunidad al discente de llevar a cabo un ejercicio pragmático en un contexto real y, por lo tanto, interpretamos que los HNNI, al igual que los HNI, perciben la presencia de los actos de habla directos en la petición como actos de habla descorteses.

No obstante, los datos estadísticos muestran que los informantes han adquirido cierto conocimiento pragmático que se transcribe en la disminución de la frecuencia de las respuestas que reflejan la percepción de la descortesía en los actos de habla directos. Dicho de otro modo, aunque la intención pragmática que consideran los informantes al emitir la petición directa es la de un enfrentamiento abierto con el interlocutor, los datos estadísticos reflejan un cambio cognitivo en la percepción de la fuerza ilocutiva de la misma estructura lingüística del acto de habla directo.

Por lo tanto, interpretamos que los participantes han mejorado ligeramente la competencia pragmática en la lengua meta. No obstante, en este tipo de situaciones, no han adquirido la competencia pragmática esperable en la lengua

meta, ya que, tal y como hemos mencionado, según Haverkate, (Cap1.punto 2.4) la sociedad española tiende hacia el igualitarismo y la proximidad, en otras palabras, la sociedad española tiende a minimizar la relación de poder y distancia social por lo que, “esta sociedad [la española] (...) utiliza con más frecuencia que otras [sociedades] las estrategias de cortesía positiva y actos de habla directos” (Carrasco 1999: 32).

En las entrevistas notamos que los discentes prefieren la estructura *artículo + sustantivo + por favor* para pedir algo al camarero, omitiendo por completo el verbo en modo imperativo:

- *Un café, por favor.*
- *Una cerveza, por favor.*
- *Un té, por favor.*

Los discentes señalan que el uso los enunciados “*dame un café, tráeme un café, ponme una cerveza*” provocan sensación de poder y autoritarismo sobre la persona que les está sirviendo y, por consiguiente, prefieren omitir este tipo de estrategias. En otras palabras, los discentes perciben que la estrategia abierta y directa no salvaguarda la imagen pública de su interlocutor, o en palabras de Hickey y Vázquez Orta (1994) “en Inglaterra las normas culturales demandan una mayor distancia en el sistema de comportamiento [...] las peticiones son realizadas con mayor moderación ya que son percibidas como imposiciones y son preferentemente realizados de manera más minuciosa e indirecta”¹⁶⁵ (Hickey y Vázquez 1994: 280-281).

¹⁶⁵ In England, cultural norms demand a more distant system of behaviour [...] requests are comparatively more sparingly employed, since they are perceived to a greater extent as impositions and they are preferably expressed more elaborately and indirectly. (Hicky & Vázquez Orta 1994: 280-281)

En esta línea, los comentarios de los participantes en las entrevistas se centraron en la percepción que ellos tenían en cómo el profesor podría interpretar el mensaje. Así, por ejemplo, ante la pregunta: *Si tienes que pedirle algo al profesor p.ej. un libro, fotocopias, ejercicios, etc., ¿cómo lo haces?* los informantes me comentaron que, aunque se les animara a que usaran el imperativo, preferían la elección del uso de estructuras indirectas porque se sentían más cómodos con su utilización. En otras palabras, los informantes perciben la realización de la petición directa como acto descortés.

De estas observaciones se deduce, por una parte, que existe falta de información acerca de las normas de cortesía en la lengua y cultura meta, y por otra, existe la carencia de actividades que evalúen el conocimiento pragmático de los discentes en la enseñanza de E/LE. En otras palabras, se instruye sobre las normas de cortesía pero de manera insuficiente. Esto se observa, por una parte, en las entrevistas y, por otra en las pruebas de evaluación. En relación a las entrevistas, tomando como la respuesta a la pregunta *¿en qué ocasiones crees que el profesor de E/LE es descortés en clase?*, (Cap. 5 punto 1.2.1.1.3) los informantes comentaron que el lector era descortés en clase cuando se dirigía a ellos mediante la realización de actos de habla directos, como en (1).

(1) “X deja de hablar con Y atiende”

El discente me comentó que se sintió muy ofendida porque siempre estaba dando órdenes. De este hecho se deduce que los informantes no reconocen el valor de “confianza” como característica de la imagen afiliativa española. Además, interpretamos que los participantes se preocupan por la imagen negativa (Brown y Levinson 1987) y, por lo tanto, perciben el acto de habla abierto y directo como acto amenazante hacia la imagen negativa del interlocutor.

Por su parte, las pruebas de evaluación de los niveles A2-B1 (anexo 4 y 5) no ofrecen la oportunidad de evaluar pragmáticamente al discente, sino que, las pruebas se centran, únicamente, en el correcto uso gramatical de los tiempos verbales. El único objetivo del estudiante en realizar la prueba evaluativa se basa en el carácter cuantitativo de la prueba que permitirá al discente obtener una calificación. No obstante, la calificación obtenida, no refleja en ningún momento que el intercambio comunicativo haya tenido éxito. De lo expuesto, interpretamos que los discentes de E/LE necesitarían ejercicios orientados al aprendizaje pragmático en el uso de los directivos (anexo 7) que les permitiera mejorar el conocimiento pragmático que se ajuste al de la comunidad de la lengua meta.

8. Implicaciones para E/LE

Es importante tener en cuenta que los discentes de E/LE ya han desarrollado estrategias de cortesía en L1/L2 inglés que se consideran socialmente admitidas y, por lo tanto, son difíciles de cambiar o enmendar. Además, el profesor debe respetar la libertad del discente de expresarse acorde con su propia personalidad y actitud cultural. Los discentes de E/LE acomodan su comportamiento al conocimiento lingüístico aprendido en L1/L2 inglés lo que se traduce en el aprendizaje sobre estructuras culturales, lingüísticas y el conocimiento sobre el mundo, que, en su conjunto, predice el comportamiento lingüístico de diferentes escenarios en la lengua meta.

Coincidimos con la opinión de Thomas (1983) y el término “fallo pragmático” con el que se refiere a que las diferencias interculturales influyen en el uso de la lengua meta. Pensamos que los discentes necesitan conocer la diferencia entre la fuerza pragmática de L1 y la fuerza pragmática de la lengua meta. Por consiguiente, es necesario el incremento en el estudio de los actos de habla y

estrategias de cortesía¹⁶⁶ en la enseñanza de L2 que haga patente las necesidades de comunicación de los discentes en L2, y que ayude al desarrollo de su competencia comunicativa. En otras palabras, es importante que los discentes de E/LE adquieran conocimientos sobre la cortesía de la lengua meta para, de esta manera, aumentar la eficacia en los intercambios comunicativos y obtener un mejor conocimiento de la cultura de la lengua meta.

No obstante, los resultados sugieren que los discentes de E/LE (nivel A2-B1), muestran más atención en expresar el mensaje proposicional de manera indirecta, lo que parece ser debido a la influencia de las estrategias de cortesía de L1/L2 inglés.

Estas observaciones me llevan a la reflexión de que los discentes son incapaces de prestar atención a la pragmática de la lengua meta sin sufrir sobrecarga cognitiva. Esto es, el contenido proposicional de los actos de habla directos en las peticiones se realiza mediante peticiones indirectas convencionales y, por lo tanto, el esfuerzo cognitivo se dedica a formular el mensaje a nivel gramatical y de sentido para que sea comprensible, tendiendo a aprovechar los patrones existentes en la L1/L2 inglés.

Para que los discentes de E/LE sean comunicativamente competentes es necesario que, en el contexto doméstico, sepan cómo interactuar en situaciones de comunicación real. Para ello es importante que el profesor ofrezca una visión a los discentes de las relaciones interpersonales que se dan dentro de la cultura meta. No obstante, no aceptamos que la enseñanza de los actos de habla en L2 estén organizados a imponer reglas culturales, sino que deberían estar orientados a establecer la conciencia cultural que desarrolle la sensibilidad del discente en diferentes comportamientos lingüísticos. Por este motivo, pensamos que es

¹⁶⁶ House y Kasper (1981) documentan la importancia de los aspectos pragmáticos en el uso del lenguaje para no inducir estereotipos culturales y etnocentrismo en la enseñanza-aprendizaje de L2.

importante proveer a los discentes con una amplia gama de ejercicios que ofrezcan variaciones en el uso del lenguaje, de modo que cada discente tenga opciones para expresar su propia intención comunicativa en la lengua meta, y hacer entender a los discentes que la falsa percepción de la (des)cortesía en los actos de habla directos, puede afectar al desarrollo de la competencia comunicativa deseable en la lengua meta.

En esta línea, Escandell (1995: 54) comenta que “si las formas más frecuentes son precisamente indirectas convencionales, la cortesía deja de ser esencialmente individual y creativa para presentar de nuevo su vertiente social y formulaica”, en otras palabras, las formas indirectas convencionales de cortesía se convierten en algo social y aprendido por convención. Estas observaciones me llevan a la reflexión de la importancia de la enseñanza de la cortesía en clase de aula, como parte de la interacción social que el discente necesita para que su enunciado sea recibido favorablemente por el destinatario. Por lo tanto, el optar por una u otra estrategia no sería algo que elige el discente, sino algo que se realiza si se conoce y se ha estudiado. De esta manera, el aula de E/LE podría ayudar al discente a que desarrolle el estilo de interacción propio de los nativos españoles, que se caracteriza por optar con mayor frecuencia por estrategias de cortesía positiva porque así lo han aprendido en su entorno, en otras palabras, sugerimos que para incrementar la competencia comunicativa del discente, la cual trasciende de la competencia lingüística, las explicaciones en el aula de E/LE así como las unidades didácticas, deberían reflejar el conocimiento y aplicación de las normas que regulan el comportamiento cortés de la lengua meta.

Teniendo esto en cuenta, se propone una propuesta didáctica (Anexo VII) para ofrecer a los estudiantes de E/LE oportunidades de aumentar la elección del uso de los actos de habla directos en situaciones comunicativas reales. Esto es, pensamos que el estudio de E/LE debe ofrecer la preferencia clara y mayoritaria hacia estrategias de cortesía positiva. No obstante, existe la dificultad de que los

discentes de E/LE no sepan cómo emplear su conocimiento pragmalingüístico en contextos diferentes a los estudiados en clase, por consiguiente, las explicaciones en clase, los roles-plays, la unidad didáctica, etc., no son suficientes para preparar a los discentes para la mayoría de los contextos que encontrarán en los intercambios comunicativos fuera del aula de E/LE. Además, somos conscientes de que los discentes se centran en conseguir buenos resultados académicos mediante la realización de pruebas evaluativas (Anexos IV - V) las cuales, no evalúan aspectos de la competencia comunicativa. Es decir, en las pruebas evaluativas los discentes carecen de la oportunidad de demostrar el conocimiento de la cortesía lingüística mediante la elección de una determinada forma lingüística que se adapte a un contexto determinado. Pensamos que los discentes necesitarían un tipo de evaluación mucho más dinámica que estática. Una respuesta sería el mayor uso de evaluaciones formativas, las cuales, se pueden realizar en cualquier periodo de tiempo integrando la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje y permiten al discente mejorar su acción y comprensión pragmática.

Kaul de Marlangeon (2006: 255-256) coincidiendo con Culpeper (2005), Keinpointner (1995) y Fraser (1990), apunta que los actos inherentemente descorteses no existen, sino que dependen del contexto en el que son empleados. En otras palabras, la percepción del acto de habla no está codificada en el lenguaje sino que se interpreta teniendo en cuenta la información del contexto en el que el acto de habla es emitido. Así, Sifianou (1992a) cuestiona que una acción se defina como intrínsecamente descortés fuera de la situación contextual definida. De este modo el conocimiento de contextos se convierte en parte central de la interpretación de los enunciados, por lo que, ni la gramática ni los manuales proporcionan el contexto comunicativo lo suficientemente amplio que ayude al discente de E/LE al uso y percepción de las exhortaciones impositivas como estrategia de cortesía. Esto lleva a la reflexión de que miembros de la misma cultura comparten el conocimiento de cómo los actos ilocutivos operan en L1, es

decir, existen funciones ilocutivas propias de cada lengua / cultura que no son transferibles a funciones ilocutivas de otra lengua / cultura o, como argumenta Gumperz (1982: 14) “muchos de los significados al nivel del proceso de interpretación de la intención del oyente depende de convenciones culturales específicas”¹⁶⁷. Por su parte, según Albelda, (2004) [...] “una forma lingüística transmitirá un valor cortés en una determinada situación comunicativa, contando con la presencia e influencia de todos los factores que la rodean” (Albelda 2004: 129). Dicho de otro modo, la percepción de la cortesía de las expresiones exhortativas depende, en parte, de los supuestos previos que el individuo haya adquirido sobre cuál es el comportamiento que se considera adecuado en la interpretación de la fuerza ilocutiva.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, el estudio de la pragmática es indispensable para que los discentes tengan en consideración factores tan importantes como la relación entre los participantes de la conversación, la intención, la situación comunicativa o el contexto cultural, que determinan la comunicación. Asimismo, para que la comunicación se lleve a cabo exitosamente, los discentes necesitan conocer que el uso de las normas de cortesía incide directamente en la elección lingüística.

¹⁶⁷ “Many of the meanings and understandings, at the level of ongoing processes of interpretation of speaker’s intent, depend upon culturally specific conventions”. (Gumperz 1982: 14)

Conclusión

El presente estudio ha pretendido ser una modesta aportación al campo de la enseñanza-aprendizaje de E/LE, que trata de acercar a los aprendices al uso de actos de habla directos en las peticiones como estrategia de cortesía, en los intercambios comunicativos. No se considera un trabajo determinante ni definitivo, pues la enseñanza de E/LE es un proceso continuo y dinámico que necesita de constantes aportaciones de investigación.

En particular, nos centramos en cómo los discentes de E/LE – nivel A2-B1 – (Anexo 1) a lo largo de un curso académico y en un contexto doméstico (Cap. 3 Punto 1.3.1), perciben la (des)cortesía del uso de los actos de habla directos en las peticiones y, hasta qué punto estos actos de habla se escogen como estrategia cortés en situaciones que difieren en términos de variables de poder, distancia social y rango de imposición (Cap. 1 Punto 2.5.3). Además, determinamos si los discentes de E/LE son conscientes del desarrollo pragmático en la elección de expresiones exhortativas como estrategia cortés en las peticiones.

La elección del acto de habla directo para nuestro trabajo, parte de la base, de que la característica principal de este tipo de acto de habla es que se considera un acto amenazador para la imagen pública (Cap. 2 Punto 1.3.2). Este tipo de acto puede, por una parte, ser propenso a posibles malentendidos y, por otra, constituye un desafío para los discentes de E/LE ya que la percepción correcta del acto de habla directo requiere de un nivel de competencia pragmática apropiado. De acuerdo a este propósito, el marco teórico de nuestro trabajo expone la revisión descriptiva sobre el panorama histórico de la cortesía lingüística y los actos de habla.

Para llevar a cabo nuestro estudio se parte de dos cánones teóricos consolidados: la teoría de los actos de habla, que enfatiza el gran componente lingüístico y la teoría de la cortesía verbal, que adopta una perspectiva más pragmática que lingüística. De entre los modelos revisados, el más conveniente, a pesar de las críticas recibidas (Cap.1 punto 2.5.6), es el modelo de Brown y Levinson ([1978], 1989). Este modelo se centra en el concepto de la imagen pública (Cap. 2 Punto 2.5.1) – todo individuo reclama para sí una cierta imagen, tanto en su sentido social como emocional, que cree poseer y que necesita que se le reconozca – que ha demostrado ser operativo para la clasificación de las actividades de cortesía (Placencia y Bravo, 2002; Bravo, 1999; Kerbrat-Orechioni, 2004) y para la noción de cortesía positiva y negativa (Cap. 2 Punto 2.5.2). Consideramos esta teoría como central para el estudio de la cortesía en el ámbito pragmático debido a la elaboración y complejidad del enfoque que los autores proponen (Cap. 2 Punto 2.5.4). La relación entre el comportamiento lingüístico, la cortesía y la vinculación con los deseos de la imagen son suficientemente convincentes para su aplicación en la investigación en el aula de E/LE.

Para llevar a cabo la recolección de datos hemos utilizado un marco metodológico que incorpora, como herramienta principal, el uso de cuestionarios y, como herramienta de apoyo, entrevistas semi-estructuradas combinando el diseño cuasi-experimental (Cap.4 Punto 1) con el descriptivo/interpretativo. A través de estas herramientas de recolección de datos, hemos tratado de atender a la realidad social y cultural de los discentes para obtener resultados lo más fidedignos posibles. En las entrevistas se tienen en cuenta las opiniones de 7 entrevistados a quienes se les realiza una serie de preguntas principales, adicionales y de clarificación (Cap. 5 Punto 1.2.1.1.3). Los datos obtenidos funcionan como apoyo a los datos cuantitativos. En ocasiones los participantes han dado acceso a interacciones totalmente espontáneas y verídicas que son especialmente relevantes para analizar comportamientos relacionados con la (des)cortesía (Kasper 2000). Podemos constatar que los informantes tienden hacia

la uniformidad como tendencia general. Así, por ejemplo, los encuestados opinan que cuando el profesor se dirige hacia ellos en la lengua meta este “es muy descortés, pues muy pocas veces usa *por favor* y siempre está ordenando”. Opinamos que los participantes perciben la (des)cortesía del tutor como el incumplimiento de ciertas normas y expectativas de cortesía que son predominante en la lengua de partida.

Los objetivos (Intr. Punto 4) que pretendíamos alcanzar en este estudio, examinan los actos de habla directos desde un contexto en el que se intenta unir lo lingüístico con lo social (Leech 1983; Blum-Kulka 2000; Bravo 2003); además, nos ayudan a investigar hasta qué punto los estudiantes universitarios de E/LE son pragmáticamente competentes en el uso de actos de habla directos y si perciben la fuerza ilocutiva de las directivas como cortés o descortés. Los objetivos que proponíamos eran tres:

- Examinar la correlación entre el grado de cortesía percibido por los informantes y la presencia o ausencia de actos de habla directos en la petición (Cap. 6 Punto 7.3)
- Estudiar el posible uso de estrategias de cortesía propias de la lengua de partida (inglés) que anulen el uso de actos de habla directos en la lengua meta. (Cap. 6. Punto 7.2)
- Identificar los efectos sobre las estrategias de cortesía utilizadas en los factores Poder, Distancia Social y Grado de Imposición, en cuanto que determinan la evaluación del riesgo durante la interacción. (Cap. 6 Punto 7.2)

Estos objetivos han sido alcanzados en diferente medida: en primer lugar, nuestros resultados en el ámbito de la cortesía se pueden considerar como una

confirmación de resultados obtenidos por otros investigadores en este campo (Ballesteros, 2001; Hernández Flores, 2002; Haverkate, 1994; Koike, 1994; Márquez-Reiter, 1997 y Blum-Kulka, 1989). En segundo lugar, se ha hecho un importante repaso sobre el tratamiento de la cortesía y los actos de habla que refuerza las opiniones de diferentes investigadores. Por último, los objetivos consolidan la condición de relativismo contextual cultural defendida por los críticos del modelo de cortesía de Brown y Levinson ([1978] 1987) que discrepan que los actos y estrategias de cortesía sean las mismas para todas las culturas (Matsumoto, 1988; Mao, 1994; Blum-Kulka, 1990; Bravo, 1996, 2003; Placencia, 1996; Hernández Flores, 1999; Spencer-Oatey, 2000, 2002; Bargiela-Chiappini, 2003; Kerbrat-Orecchioni, 1996, 2002). Por consiguiente, para que los discentes de E/LE tengan el comportamiento pragmático similar al de los hablantes nativos, deberían conocer tanto el sistema lingüístico como el sistema sociocultural que establece las reglas de cortesía que se llevan a cabo en distintos escenarios lingüísticos.

Los resultados del análisis según la auto-percepción del aprendizaje de E/LE, el tipo de relación entre los interlocutores y la situación comunicativa, responden a los objetivos propuestos aportando las siguientes conclusiones:

- A. En relación a la auto-percepción del aprendizaje de E/LE (Cap. 6 Punto 4) identificamos razones (Cap. 6 Punto 7.1) que, de alguna manera, impiden que nuestros discentes desarrollen la competencia pragmática en el aula de E/LE. Por un lado, la falta de aprendizaje pragmático podría deberse a que nuestros discentes no han tenido la oportunidad de interactuar diariamente con nativos de la lengua meta, es decir, no existe la exposición a un contexto real que permita a los aprendientes interpretar implicaturas de manera similar a los hablantes nativos (Cap. 3 Punto 1.3.1). Por otra, los aprendientes prefieren concentrarse en el aprendizaje y desarrollo de la competencia gramatical de la

lengua meta, para superar la prueba de evaluación académica (Anexo 4 y 5) que se centra exclusivamente en contenidos gramaticales. Para suplir esta carencia sería recomendable que en el proceso formativo de estos estudiantes se incluyese la instrucción explícita de aspectos pragmáticos de la lengua meta que, por ejemplo, podrían ser ofrecidos mediante el uso de unidades didácticas (anexo 7) que activaran el proceso de la comprensión pragmática.

B. Respecto a las relaciones sociales de tipo asimétrico en las que el E tiene menos P que el O, la S entre el E y el O es alta y el grado de imposición del E sobre el O es bajo (Cap. 6 Punto 5.1.1) – situaciones “libro”, “hablar alto” y “ventana” (Cap. 6 Punto 7.2.1) – los resultados arrojan que al final del curso académico, el comportamiento pragmático-lingüístico de los discentes tiene una clara tendencia hacia las estrategias abiertas e indirectas con cortesía negativa (Cap. 1 Punto 2.5.4.3). Además, los datos muestran que, por una parte, los discentes perciben el uso del acto de habla directo como acto amenazador tanto hacia la imagen propia como a la del otro. Por otra, los aprendices son pragmáticamente conscientes de que el uso de las estrategias directas en la lengua meta no son las adecuadas en este tipo de relación social. Relacionamos este comportamiento con la opinión de Fraser (Fraser 1990: 233) (Cap. 2 Punto 2.3.) cuando expone que “*¿Te gustaría ayudarme hoy?* utilizada como una exhortación indirecta es más deferente que “*Ayúdame hoy*” porque expresa, simbólicamente, la mayor estima en la que el emisor tiene al receptor, al ofrecerle lingüísticamente la posibilidad de llevar a cabo o no la exhortación.

C. En las relaciones sociales de tipo asimétrico en las que el E tiene más P que el O, la S entre el E y el O es alta y el grado de imposición del E sobre el O es

alto (Cap. 6 Punto 5.1.2) – situaciones “camarero” y “frutero” (Cap. 6 Punto 7.2.2) – podemos concluir, por una parte, que los HNNI asumen el comportamiento respetuoso mediante el uso de estrategias de cortesía positiva, mientras que los HNI prefieren mitigar la petición la mediante la transferencia de las estrategias de cortesía de la lengua de partida a la lengua meta (Cap. 3 Punto 1.3). Por otra, al final del curso académico los HNNI tienen consciencia de aprendizaje pragmático, es decir, a pesar de las variables de poder, distancia y grado de imposición entre los interlocutores, los HNNI siguen prefiriendo el uso de estrategias de tipo abierta y directa (Cap. 6 Punto 5.1.2.1), mientras que los HNI optan por transferir las normas de cortesía de L1 inglés a la lengua meta.

No obstante, como norma general, los discentes transfieren (Cap. 3 Punto 1.3) de la lengua de partida a la lengua meta la complejidad léxica de la mitigación o resguardo de la imagen, tanto en contextos de familiaridad como en relaciones asimétricas.

La transferencia de estrategias de la lengua de partida a la lengua meta no captura el significado original con completa fidelidad sino que añade u omite información pragmática fundamental para el entendimiento del significado del enunciado. Tal y como opina Thomas (1995), “la gente utiliza cierto tipo de estrategias [...] por interés personal – la experiencia nos ha enseñado qué estrategias son exitosas en determinadas circunstancias, por lo tanto, las usamos” (Thomas 1995: 179). En otras palabras, los discentes de E/LE transfieren estrategias de L1/L2 inglés a la lengua meta ya que, son estrategias que en la lengua de partida cumplen el objetivo de lograr que el oyente lleve a cabo la acción requerida por el emisor. En este sentido, el uso de los actos de habla directos en la lengua meta no se ajusta a la pragmática de L1/L2 inglés y, por lo tanto, simplemente, no se realizan.

Así, por ejemplo, el empleo del condicional (1), en lugar del imperativo (2) es el de mayor recurrencia para la mitigación de la petición tanto en situaciones pertenecientes a la lengua de partida como en situaciones pertenecientes a la lengua meta.

(1) Could I borrow the book for a few days, please? / ¿Podría prestarme el libro por unos días, por favor?

(2) Lend me the book / Déjame el libro

Igualmente, el uso del mitigador léxico *por favor* y su equivalente *please* en inglés, aparecen excesivamente en las respuestas de los encuestados. Esto refuerza las opiniones de Brown y Levinson (1987) que argumentan que ciertos actos lingüísticos, tales como órdenes y peticiones son intrínsecamente descorteses, ya que al realizar una petición el hablante amenaza la libertad de acción del oyente y su deseo de no imposición. De esta manera, confirmamos la validez de la distinción entre culturas de imagen negativa e imagen positiva sugerida por Brown y Levinson (1987).

D. En las relaciones sociales de tipo simétrico en las que el E tiene el mismo P que el O, la S entre el E y el O es la misma y el grado de imposición del E sobre el O es bajo (Cap. 6 Punto 5.2.1) – situaciones “apuntes”, “música” y “tren” (Cap. 6 Punto 7.2.3) – podemos concluir que existe un claro predominio del uso de las estrategias de cortesía negativa en contextos en los cuales no es necesario este tipo de estrategia en la lengua meta. En este sentido, el uso de la indirección en relaciones simétricas se emplea por la necesidad de ser cortés aunque la relación de solidaridad y confianza sea alta. Esto comprueba que la fórmula de Brown y Levinson ($Wx = D(S, H) + P(H, S) + Rx$) (Cap. 1 Punto 2.5.3.) no tendría que considerarse como una fórmula hermética. Los resultados son bastante similares a las situaciones en

las que el interlocutor es un desconocido, es decir, los discentes hacen uso de la competencia socio-pragmática de la lengua de partida en el momento de realizar el acto de la petición en la lengua meta. Los discentes de E/LE muestran el resguardo de la imagen social que consolida, por una parte, la intencionalidad comunicativa del hablante de ser cortés en vez de claro (Lakoff 1973) y, por otra, el objetivo ilocutivo (Cap. 2 Punto 1.2.2) del emisor impone el cumplimiento de la Máxima de Tacto (Cap. 1 Punto 2.2). En otras palabras, existe la predisposición por parte de los discentes de E/LE a emplear estrategias de cortesía negativa que son más accesibles en términos de uso convencional. Los resultados sugieren actitudes contrarias a las esperadas en la lengua meta, en la cual existe una mayor frecuencia del uso de actos de habla directos que expresan, por una parte, cortesía (Koike 1989, Haverkate 2004) (Cap. 2 Punto 1.3.2.1) y, por otra, confianza y solidaridad con el interlocutor (Hernández Flores 2003) (Cap. 3 Punto 1.4.1.).

- E. En la relación social de tipo simétrico en las que el E tiene el mismo P que el O, la S entre el E y el O es la misma y el grado de imposición del E sobre el O es alto (Cap. 6 Punto 5.2.2) – situación “fotocopias” (Cap. 6 Punto 7.2.3) – el comportamiento lingüístico y pragmático refleja la inclinación por estructuras lingüísticas complicadas que muestra la preferencia hacia las acciones más corteses.

Como regla general, los resultados indican que, tanto en las relaciones simétricas como asimétricas, los discentes manifiestan preferencia por el uso de la estrategia indirecta con cortesía negativa frente a la elección del uso de estrategias directas (Cap. 2 Punto 2.5.4.1). En nuestro estudio no se observa un incremento progresivo del uso de los actos de habla directos en las peticiones que confirme la existencia del aprendizaje pragmático, tanto en escenarios de relaciones de solidaridad como en escenarios de relación de asimetría. En otras palabras, los discentes no son conscientes de la forma y el significado de los actos de habla

directos como estrategia cortés en la lengua meta. Parece claro que cuanto más seguro está el emisor de que el oyente va a llevar a cabo el cumplimiento del acto ilocutivo, existe una mayor posibilidad de que el emisor realice el enunciado mediante una estrategia indirecta convencional.

En las relaciones asimétricas nuestros resultados reafirman los argumentos de Brown y Levinson (1987) que sugieren que cuando menor sea la familiaridad entre los interlocutores, mayor el poder social del oyente sobre el emisor y mayor el grado de imposición del acto de habla, más indirecto será el emisor. Sin embargo, contradicen la opinión de los autores en referencia a las relaciones simétricas. En este tipo de relaciones nuestros discentes perciben el uso de los actos de habla directos como amenazante para la imagen del destinatario. Estas observaciones confirman la opinión de los críticos de Brown y Levinson (Matsumoto, 1988; Mao, 1994; Blum-Kulka, 1990; Bravo, 1996, 2003; Placencia, 1996; Hernández Flores, 1999; Bargiela-Chiappini, 2003), que exponen que la teoría de Brown y Levinson tiene exclusividad anglosajona, en el sentido de que atribuye a determinados actos de habla, como el acto de habla directo, el calificativo de amenazante; y el denominador de cortés a específicas estructuras lingüísticas como, por ejemplo, los actos de habla indirectos convencionales.

- F. En relación a la percepción del uso de la estrategia (in)directa (Cap. 6 Punto 6), los datos arrojan que los discentes de E/LE no distinguen entre aspectos de percepción cultural y aspectos de percepción lingüística en la lengua meta (Cap. 6 Punto 7.3). Los aprendientes sugieren que el uso del imperativo en la lengua meta es percibido como descortés. De estas observaciones se deduce que el contexto cultural británico, en el cual están inmersos los discentes de E/LE (Cap. 3 Punto 1.3.1), influye en cómo se percibe el uso del acto de habla directo en la lengua meta, desplazando la dimensión lingüística del acto de habla, la cual, es ignorada en el intercambio comunicativo. Esto significa

que el mensaje en sí mismo no es simplemente la suma de elementos lingüísticos, sino que incluye funciones adicionales de significado que ayudan al discente de E/LE a escoger el enunciado que más se acerca al utilizado en el contexto de inmersión en el que se encuentra, con el propósito de mantener el equilibrio entre los deseos de imagen del hablante y los de su interlocutor (Hernández Flores 2002). Estas observaciones me llevan a la reflexión de que para los aprendices, no existe relación entre el dominio lingüístico y el comportamiento pragmático en la lengua meta. Por lo tanto, podríamos sugerir que, a estos niveles, el aprendizaje de la lengua meta se centra más en aspectos léxicos y gramaticales que en aspectos pragmáticos.

Así, por ejemplo, en español “*póngame una cerveza y deme un vaso de vino y...cámbieme*” y en inglés “*Give a beer and give a glass of wine and....change*” podrían significar lo mismo, pero no pueden ser usados en el mismo contexto. La versión española sería considerada apropiadamente cortés en el contexto en cual se realiza, mientras que la versión inglesa sería completamente inapropiada en el mismo contexto (Cap. 6 Punto 7.3). Haverkate (1994) defiende el uso cortés de la oración imperativa en español y lo identifica como característico en interacciones rutinarias en las que los papeles de los interlocutores están más o menos preestablecidos como, por ejemplo, relación entre camarero – cliente o vendedor – comprador. Gómez Capuz argumenta que “en las peticiones, las lenguas eslavas y románicas son más directas, menos atenuadoras, mientras que la cultura anglosajona tiende a evitar el imperativo en estos casos” (Capuz 2001: 7). Wierzbicka (1991) sugiere que existen rasgos culturales comunes a las lenguas románicas opuestos a la cultura anglosajona como, por ejemplo, la afectividad, confianza, sinceridad, etc., que reflejan las estrategias pragmáticas realizadas en los actos de habla y en especial en los actos de habla de la petición. Dicho de otro modo, en las sociedades anglosajonas el énfasis recae en la autonomía personal, mientras que, en otras, como la griega, la española o la hebrea se da

mayor importancia a la necesidad que tiene todo individuo de sentirse parte del grupo.

Los resultados arrojan que los discentes de E/LE carecen de la instrucción pragmática que les permite entender el enunciado dentro del contexto que guiaría al proceso de interpretación (Cap. 3 Punto 1.3.1). Los aprendices tienen la consciencia pragmática de que la cortesía de un enunciado no es propiedad exclusiva del lenguaje sino del contexto cultural determinado. Los resultados indican que las asociaciones de cortesía surgen como consecuencia de la interacción de estas formas con el contenido proposicional del enunciado y el contexto de interpretación. Esto lo demuestra el reducido número de estrategias directas elegidas en las situaciones expuestas, lo que sugiere la falta de profundidad pragmática y la percepción errónea de la fuerza ilocutiva del acto de habla directo en la lengua meta. Esta interpretación del contexto es importante en la percepción de la cortesía, tal y como Escandell (1996) nos indica:

“la cortesía es un efecto que depende crucialmente de los supuestos que hace un individuo sobre la conducta social de los otros – es decir, es un tipo de efecto contextual. Los enunciados que explotan las llamadas “estrategias de cortesía” se procesan exactamente igual que todos los demás: combinando su contenido explícito con un conjunto de representaciones del oyente, incluyendo las que se refieren a la conducta que se espera de los otros (Escandell 1996: 4)

Los resultados y análisis presentados en el capítulo 6 sugieren que con respecto a las variables de distancia social, poder y grado de imposición, no existen importantes diferencias entre los discentes que tienen el inglés como lengua nativa frente a los aprendices que tienen el inglés como segunda lengua.

En otras palabras, no se han observado diferencias significativas en la selección de las estrategias de cortesía en los actos de habla de la petición entre los HNI y los HNNI e identificamos que, pese al limitado conocimiento lingüístico, los discentes son capaces de realizar enunciados gramaticalmente más complejos que tienen como consecuencia la mitigación del acto de habla de la petición.

Los datos analizados sugieren que los discentes prefieren evitar la confrontación verbal mitigando la fuerza ilocutiva de la acción mediante la atenuación de la petición, haciendo uso de actos de habla indirectos en la mayoría de las situaciones a las que aluden las tareas de la prueba realizada. Los discentes de E/LE podrían interpretar la petición como la imposición sobre la libertad de acción o como muestra del ejercicio del poder del emisor. De esta manera, la estrategia indirecta se convierte en “una maniobra lingüística [...] para evitar o reducir al mínimo el conflicto con el interlocutor” (Escandell 1995: 33), y conseguir el objetivo ilocutivo del hablante.

Los datos indican que nuestros discentes podrían mostrar un leve reconocimiento de las convenciones pragmáticas de la lengua meta (Cap. 3 Punto 1.5) ya que los ligeros cambios en la producción de actos de habla directos posiblemente constituyen evidencias de una fase inicial de la aplicación pragmática en la lengua de estudio. Esto podría deberse a la posible desarticulación de las prácticas preexistentes que los aprendices tienen en la lengua de inicio, y al establecimiento de nuevas prácticas de percepción en la lengua meta que permitieran al discente conceptualizar adecuadamente la fuerza ilocutiva del acto de habla directo. Estas observaciones me llevan a la reflexión de que los discentes de E/LE necesitan de la enseñanza e instrucción de la pragmática (Cap. 6 Punto 8) para desarrollar la competencia comunicativa necesaria que ayude a los aprendientes a mantener el equilibrio entre los deseos de imagen del hablante y los de su interlocutor.

Finalmente, el estudio sugiere que aunque exista un incremento del conocimiento de la lengua meta, no se percibe influencia significativa en la elección del uso de los actos de habla directos en las peticiones. Los discentes de E/LE perciben como inapropiado y socialmente inaceptable el uso de imperativos en las peticiones al comunicarse en la lengua meta. Esto es, los aprendices de E/LE prefieren mitigar la acción amenazadora de la imagen de la petición, mediante la utilización de estrategias de cortesía negativa, sin tener en cuenta el grado de relación afectiva entre los interlocutores. Esto nos conduce a pensar que los discentes de E/LE, aunque tengan conocimiento de la estructura gramatical del imperativo, no tienen consciencia pragmática de que en la lengua meta, el uso del imperativo en los actos de habla de la petición, puede ser usado para mitigar la fuerza del acto ilocutivo de la petición.

Podemos concluir que el uso del lenguaje ayuda a formar la identidad del individuo, por lo tanto, no todos los aprendices de lengua extranjera se marcan como objetivo el tener la fluidez y la exactitud de un hablante nativo. A diferencia de la sociedad española en la que predomina la cortesía positiva o de acercamiento (Haverkate 2003, 2004, Albelda y Briz 2010) en la sociedad británica, los discentes prefieren ser extremadamente corteses incluso en relaciones sociales de tipo simétrico. Por este motivo, opinamos que los aprendientes perciben el uso del acto de habla directo en las peticiones como descortés, por el simple hecho de no cumplir con las normas de cortesía de la lengua inicial.

- **Implicaciones pedagógicas**

Los resultados de nuestra investigación tienen implicaciones prácticas educativas en la enseñanza-aprendizaje de E/LE. El principal desafío para nuestros discentes es el aprendizaje de estrategias de cortesía necesarias para

responder a las demandas pragmático-sociales. Este aprendizaje ayudará a los discentes a interactuar en diferentes situaciones comunicativas en la lengua meta a través de la elección de formas lingüísticas apropiadas de entre la variedad de expresiones que se pueden emplear para un mismo tipo de finalidad comunicativa

Los discentes necesitan desarrollar la consciencia de que las convenciones y los patrones de comunicación pragmatco-lingüísticos y sociopragmáticos adquiridos de L1/L2 (inglés) difieren de los de la lengua meta. Se debe fomentar la integración del componente pragmático¹⁶⁸ en la enseñanza de E/LE mediante, por ejemplo, la incorporación de la enseñanza de la cortesía verbal desde los niveles iniciales de aprendizaje. La enseñanza de la pragmática desde los niveles iniciales, tal y como se realiza para la gramática y el vocabulario, ofrecería oportunidades pedagógicas adicionales para los discentes, especialmente, en el contexto de aula. Esto podría facilitar, en el caso del imperativo, que los discentes pudieran conectar los conocimientos pragmáticos con los conocimientos lingüísticos y producir lenguaje que se acercara a la comprensión inferencial deseada en la lengua y cultura meta.

Asimismo, para evitar que se produzcan transferencias (Cap. 3 Punto. 1.3) entre las estrategias de cortesía de L1 a L2 en la realización de las peticiones, los discentes necesitan profundizar en los conocimientos sociales y culturales de la lengua meta. La enseñanza-aprendizaje de E/LE requiere tener en cuenta las diversas posibilidades que la lengua ofrece en el aprendizaje intercultural. No obstante, los discentes encuentran que el aula de E/LE es la única posibilidad de poder experimentar diferentes actividades pragmáticas en la lengua meta.

Este tipo de aprendizaje requiere que los estudiantes interactúen con sus pares y no solamente con el profesor, siendo los propios estudiantes el centro de la

¹⁶⁸ Se ha demostrado que para el desarrollo de la competencia pragmática, la instrucción en pragmática de L2 es aún más beneficiosa que la mera exposición a input relevante (Félix-Brasdefer, 2006).

actividad. Al interactuar entre iguales los estudiantes pueden expandir el vocabulario y el uso de las estructuras gramaticales en la lengua meta. Dicho de otro modo, la colaboración y la interacción entre pares es indispensable en el desarrollo de la competencia pragmática. La colaboración permite a que los discentes contribuyan mutuamente a su aprendizaje individual. El profesor puede mediar entre los discentes y sugerir, en el momento en el que el estudiante pudiera cometer un error pragmático, que el enunciado se realizara utilizando un recurso lingüístico diferente.

En otras palabras, el profesor debería corregir el error pragmático en el momento de realizarse pues en caso contrario, y según Hernández (1996) “los efectos negativos asociados a la percepción de un error pragmático no acaban de borrarse o eliminarse plenamente pese al reconocimiento de que el uso incorrecto ha sido involuntario o fruto de una diferencia en los códigos comunicativos... constituyen el caldo de cultivo para el refuerzo de prejuicios o valoraciones negativas.” (Hernández Sacristán, 1996:327). De esta manera, podrían reducirse las áreas potenciales de transferencia pragmática evitando que se produzcan fallos pragmáticos. La comprensión pragmática permite que la conversación entre los discentes de E/LE y los hablantes nativos pueda llevarse a cabo de manera más efectiva y natural.

Por lo tanto, es necesario desarrollar la competencia pragmática de los discentes mediante unidades didácticas que activen y estimulen la consciencia pragmática en la lengua meta. Los discentes de E/LE se beneficiarían del estudio de unidades didácticas que les permitieran ser conscientes de la utilización correcta de las formas del lenguaje para crear significado e indicar relaciones e identidades. La unidad didáctica presentada (anexo 7) promueve el desarrollo del uso de los actos de habla directos como estrategia cortés en las peticiones a través de actividades de reflexión, práctica, producción y comprensión de diversos contextos comunicativos. Por estos motivos, entre mis objetivos en la enseñanza

de E/LE no está el conseguir que los discentes adquieran la fluidez y la pronunciación de un nativo, sino que los aprendices sean conscientes de los efectos comunicativos (positivos y negativos) de ciertas expresiones lingüísticas. En suma, pensamos que nuestra investigación cumple con un objetivo importante de la enseñanza de L2 tal y como Kasper sugiere: La enseñanza de una lengua [...] tiene la importante tarea de ayudar a los discentes a situar las prácticas comunicativas de L2 en el contexto socio-cultural y apreciar la intención y significado dentro de la comunidad de L2 (Kasper 1997: 7)¹⁶⁹.

¹⁶⁹ “Language teaching [. . .] has the important task to help students situate L2 communicative practices in their socio-cultural context and appreciate their meanings and functions within the L2 community” (Kasper 1997: 7)

Bibliografía

- Ahern, A (2008): “*El subjuntivo: contexto y efectos*”. Cuadernos de Lengua Española 104. Madrid. Arco/Libros.
- Alba De Diego, Vidal (1994): “La cortesía en las peticiones” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, SGEL, Pág. 413-425.
- Albelda Marco, M. (2005): “*Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada*” en Bravo, D (Eds.) *Estudios de la (des)cortesía en español*. Buenos Aires. Dunken. Pág. 93-118.
- Alcaraz, E. (1996) “Los actos de habla” en CENOZ, J & J. VALENCIA (eds.): 71-94.
- Alcaraz, E. y Martínez, M. A. (1997). *Diccionario de Lingüística Moderna* Barcelona. Ariel.
- Alcon Soler, E. (2000): “*Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación*” en Carmen Muñoz (Eds.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona. Ariel. Páginas: 259-276.
- Alcón Soler, E. y Martínez-Flor, A (eds.) (2008): “*Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*” SLA. Multilingual Matters. Bristol.
- Álvarez, I.A ((2005): *Hablar en español. La cortesía verbal. La pronunciación estándar del español. Las formas de expresión oral*. ISBN: 84-8459-190-5
- Atlas, Jay David (2005): *Logic, Meaning, and Conversation: Semantical Underdeterminacy, Implicature, and Their Interface*. Cary, NC, USA: Oxford University Press.

- Austin, J.L. (1962): *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Ballesteros, Martín, F.J. *La cortesía española frente a la cortesía inglesa. Estudio pragmalingüístico de las exhortaciones impositivas*. Estudios Ingleses de la Universidad Complutense ISSN: 1133-0392 2001, 9: 171-207 Universidad Complutense de Madrid
- Bargiela-Chiappini, F. (2003): Face and politeness: new (insights) for old (concepts). *Journal of Pragmatics* 35: 1453-1469.
- Blakemore, D. (2004): *Relevance and Linguistic Meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge University Press.
- Blumenfeld-Jones, D. (1995): Fidelity as a criterion for practising and evaluating narrative inquiry. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8(1), 25-33.
- Blum-Kulka & House, J (1989): “*Cross-cultural pragmatics: request and apologies*”. Norwood. Nueva Jersey. Ablex Publishing Cooperation.
- Blum-Kulka, S. (1987): Indirectness and politeness in requests: same or different? *Journal of Pragmatics*, 11: 145-160.
- Blum-Kulka, S. (1989): Playing it safe: the role of conventionality in indirectness. In: *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* (S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper, Eds.), pp. 37-70. Ablex, Norwood, NJ.
- Blum-Kulka, S. (1996): “*Introducción a la pragmática del interlenguaje*” en Cenoz, J. y Valencia, J.F. (eds.). *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, Págs. 155-175.
- Blum-Kulka, S. and J. House (1989). Cross-cultural and situational variation in requesting behaviour. In: *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* (S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper, Eds.), pp. 123-154. Ablex, Norwood, NJ.

- Blum-Kulka, S., Danet, B. & Gherson, R. (1985). The Language of Requesting in Israeli Society. In: *Language and Social Situation*. (Forgas, J. P. ed.). pp. 113-139. Springer-Verlag, New York.
- Blum-Kulka, S., J. House and G. Kasper (1989). Investigating cross-cultural pragmatics: an introductory overview. In: *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* (S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper, Eds.), pp. 1-34. Ablex, Norwood, NJ.
- Bousfield, D. (2008): "Impoliteness in interaction". Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Boyatzis, R. E. (1998): *Transforming qualitative information. The thematic analysis and code development*. Thousand Oaks. Sage.
- Braun, V. & V. Clarke (2006): Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3/2: 77-101.
- Bravo, D & Placencia, M.E (2002): "*Paronámica sobre el estudio de los actos de habla y la cortesía lingüística*" en Bravo, D & Placencia M. E. (Edts). *Actos de habla y cortesía en español*. Págs. 1-21 Lincom Europa.
- Bravo, D (2001): "Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español" *Oralia*, 4, 299-314.
- Bravo, D. (1999): "*Imagen positiva vs. Imagen negativa?*": *pragmática sociocultural y componentes of face*" *Oralia* 2: 155-184
- Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Briz Gómez, A. (1995): "La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática" en *El español coloquial Actas del Simposio sobre análisis del discurso oral*, editado por Cortés Rodríguez, L. Almería. Universidad de Almería. 103-122.
- Briz Gómez, A. (1996): "Los intensificadores en la conversación coloquial" en *Pragmática y gramática del español hablado*, editado por

Bit Gómez, A., Gómez Molina, J.R. y Grupo Val.Ed.Co. Zaragoza. Libros Pórtico. 13-36.

- Briz Gómez, A. (1998): “*El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*” Barcelona. Ariel.
- Briz Gómez, A. Grupo VAL:ES:CO (2000). ¿Cómo se comenta un texto coloquial? Barcelona: Ariel, S.A.
- Briz, A. (1995): “La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática”, en L. Cortés (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre Análisis del Discurso Oral*, Almería: Universidad de Almería, 103-122.
- Briz, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de Pragmagramática*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Briz, A. (2004): “Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación”, en D. Bravo y A. Briz (eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel Lingüística, 67-93 y 103-122.
- Briz, A. (2005). Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE. *Actas del programa de formación para profesorado de ELE, 2006*.
- Briz, A. y Albeda, M. (2010): “Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales”, en Aleza Izquierdo, M; Enguita Utrilla, J.M. (coords.): *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Universitat de Valencia, 237- 260.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*. Anejo de la Revista *Oralia*. Madrid: Arco-Libros.
- Brock-Utne, B. (1996) Reliability and validity in qualitative research within education in Africa. *International Review of Education*, 42 (6), 605-621.

- Brown, G & Yule, G. (1983): *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. and Levinson, S. (1978). Universals in language usage: politeness phenomena. In: *Questions and Politeness- Strategies in Social Interaction* (E. Goody, Ed.), pp. 56-289. Cambridge University Press, Cambridge.
- Brown, P. and Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Brown, R., y Gilman, A. (1960) “*Pronouns of power and solidarity*”, in Sebeok, T.A (ed.), *Style in Language*, Cambridge, Mass.: MIT Press, pp 253-76
- Caldero Cornejo, J. A. (2009): La cortesía en los actos de habla de especial importancia en el aprendizaje de ELE. E-excellence.
- Canale, M & Swain, M (1980): Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* 1, 1-47.
- Carretero Lapreyre, M. (1993): A semantic-pragmatic analysis of the English imperative. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, 1, 55-67. Madrid. Complutense.
- Carston, R. (2004): Relevance theory and the saying/implicating distinction. In: Horn, Laurence R., Ward, Gregory (Eds.), *Handbook of Pragmatics*. Blackwell, Oxford, pp. 633–656.
- Carston, R., Hall, A (2011): “Implicature and explicature” Pre-final version. Linguistic. University College London.
- Celce.Murcia, Dörnyei, Z y Thurrell, S (1995) Communicative competence: A pedagogically motivated framework with content specifications. *Issue in Applied Linguistics*, 6, pp. 5-35
- Cenoz, J. (1999): “La adquisición de la competencia pragmática: implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras” en Mª Sagrario

Salaberre (Eds.) Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Universidad de Almería. Págs. 375-401

- Cenoz, J.; y Valencia, J. (Eds.) (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Chaudron, C. (1988): *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1988) *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. (1992) Madrid. Visor.
- Chomsky, N. (1986) *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*. Madrid. Alianza.
- Christine, C. (2007). Relevance theory and politeness. *Journal of Politeness Research* 3: 269-294.
- Clark, B. (1993): "Relevance and pseudo-imperatives". *Linguistics and Philosophy*, 16: 79-121.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison. K. (2005): "*Research Methods in Education*." RoutledgeFalmer. London and New York
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/ Instituto Cervantes/ Anaya.
- Cousin, G. (2009): "*Researching Learning in Higher Education: An introduction to Contemporary Methods and Approaches*." Routledge New York and London
- Culicover, Peter. W. (1972): "*OM Sentences*". *Foundation of Language* 8: 199-236. En Hidemitsu Takahashi (2004): "*The English Imperative: A Cognitive and Functional Analysis*". Doctoral Dissertation in Linguistics, Hokkaido University.
- Culpeper, J. (1996): "Towards an anatomy of impoliteness". *Journal of Pragmatics* 25: 349-367.

- Culpeper, J. (2005): Impoliteness and entertainment in the television quiz show: *The Weakest Link*. *Journal of Politeness Research* 1: 35-72.
- Culpeper, J. (2010): Conventionalised impoliteness formulae. *Journal of Pragmatics* 42: 3232-3245.
- Curcó, C. (1998): “¿No me harías un favorcito?”, en Haverkate, H; Mulder, G; Fraile Maldonado, C. (eds.), *Pragmática lingüística del español: recientes desarrollos*, Ámsterdam: Rodopi, 129-172.
- Davies, B. (2007): “Grice’s cooperative principle. Meaning and rationality”. *Journal of Pragmatics* 39 (12), 2308-2331.
- Davies, E. (1987): *The English imperative*. London: Croom Helm.
- Davis, S. (1980) Perlocutions. In Searle, J., Keifer, F. y Bierwisch, M. (eds) *Speech Act Theory and Pragmatics* (Pag. 37-55). Dordrecht: Reidel.
- De Kadt, E. (1998). The concept of face and its applicability to the Zulu language. *Journal of Pragmatics* 29: 173-191.
- Díaz Aguado, M.J., Royo García, P. (1995): *Instrumentos para evaluar la integración escolar*. Madrid, Pirámide.
- Díaz Pérez, F.J (2003): “La cortesía verbal en inglés y en español. Actos de habla y pragmática intercultural”. Universidad de Jaén.
- Dijk, Teun Van (1978): *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós. 1996
- Dörnyei, Z. (2010): *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. New York and London: Routledge.
- Du Bois, J (1991): “Transcription design principles for spoken discourse research”. *Pragmatics* 1:1. 71-106.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence.
- Eelen, G. (2001): *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome.

- Elliott, J. (1991): *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press. Erlbaum Associates.
- Escandell, V. (1986): “La interrogación en español: semántica y pragmática” Tesis Doctoral. Universidad Complutense. Madrid 1987.
- Escandell, V. (1993): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Escandell, V. (1995): “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas”, *Revista Española de Lingüística*, 25, Fasc. 1, 1995: 31-66. (Disponible en <http://www.uned.es/sel/pdf/ene-jun-95/25-1-31-66.pdf>) y (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=41313>)
- Escandell, V. (1996): “Towards a Cognitive Approach to Politeness”, en Jaxzczolt, K.; y Turner, K. (eds.): *Contrastive Semantics and Pragmatics* (vol. II, *Discourse Strategies*), Oxford, Pergamon Press: 629-650 (también en *Language Sciences*, 18: 629-650).
- Escandell, V. (1998): “Cortesía y relevancia”, en Haverkate, H; Mulder, G; Fraile Maldonado, C. (eds.), *Pragmática lingüística del español: recientes desarrollos*, Ámsterdam: Rodopi, 7-25.
- Escandell, V. (1998): “Politeness: A Relevant Issue for Relevance Theory”, *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 11: 45-57.
- Escandell, V. (2004): “Aportaciones a la pragmática” en Sánchez Lobato, J.; y Santos Gargallo, I (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera*. Madrid, SGEL, Págs. 179-198
- Escandell, V. (2005): *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- Escandell, V. (2009): Monográficos, Marco ELE, núm 9-2009. Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 1996.
- Fant, Lars. (1989): “Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behaviour in negotiation settings”. *Hermes Journal of Linguistics* 3, Handelshojskolen I Arhus. 247-264.

- Félix-Brasdefer, J. C. (2007): Pragmatic development in the Spanish as a FL classroom: A cross-sectional study of learner requests. *Intercultural Pragmatics*, 4 (2), 253-286.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2008). Teaching pragmatics in the classroom: Instruction of mitigation in Spanish as a foreign language. *Hispania*, 91, 479-494.
- Frase, B. (1980). Conversational mitigation. *Journal of Pragmatics* 4: 341-350..
- Fraser, B. (1990), "Perspectives on Politeness", *Journal of Pragmatics*, 14: 219-236.
- Fraser, B., y Nolen, W. (1981): "The association of deference with linguistics form" *International Journal of Sociology of Languages* 27. 93-109.
- Fuentes Rodríguez, C y R. Alcaide Lara. E (2008): "*(Des)cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*". Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Fukushima, S. (1994). Towards greater comparability in cross-cultural pragmatics. *The Tsuru University Review*, 41, 57-66. ESTE NO LO TENGO
- Fukushima, S. (1996). Request strategies in British English and Japanese. *Language Science*, 18: 671-688.
- Fukushima, S. (2003). Request and cultura: Politeness in British English and Japanese. Peter Lang. Germany
- Gallardo Pauls, B. (1993): "La transición entre turnos conversacionales: silencios solapamientos e interrupciones." *Contextos* XI/21-22, 189 - 220.
- Garcés-Conejos Blitvich, P. (2006): Interlanguage pragmatics: A response to Andrew Cohen's "Strategies for learning and performing L2 speech acts. *Intercultural Pragmatics*, 3(2), 213-223.

- García González, J.E (1998): “*Estudio descriptivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: Principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del siglo XX*”. *Philologia hispalensis*, 12(1), 179-194
- Giménez Resano, G. (1977): “*Notas sobre el imperativo del verbo español*”. Cuadernos de investigación filológica Nº 3 – 1977, Págs: 3-18.
- Giora, R. (1998): “When is Relevance? On the Role of Salience in Utterance Interpretation” *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 11: 85-94
- Giovannini, A. *et al.* (1996): *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*,
- Goffman, E (2001): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu. [1959 *The Presentation of Self in Everyday Life*].
- Goffman, E. (1967): *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*, Nueva York, Double Anchor.
- Gómez Capuz, J. “La interferencia pragmática del inglés sonríe el español en doblajes, telecomedias y lenguaje coloquial: una aportación al estudio del cambio lingüístico en curso”, en *Revista Electrónica de Estudios Filológicos* 2, nov.2001, <<http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/Doblaje1.htm>>.
- González, C. “*La Pragmática en la clase de ELE: el caso de la función comunicativa de los consejos*” *IDEAS – Investigaciones y Estudios Hispánicos Aplicados*. Abril 2006-núm 3.
- González, C. “*Revisión de la clasificación de la oración según el “Modus”*”. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXIV / 2001, 207-221
- Grice, H. P (1981): “*Presuposición e implicatura conversacional*” en A. Ferrera...[*et al*], compilación de textos y bibliografía, María Teresa Julio y Ricardo Muñoz (1998): “*Textos clásicos de pragmática*”.

- Grice, H.P., 1975. *Logic and conversation*. In: P. Cole and J.L. Morgan, Syntax and semantics, Vol. 3: Speech Acts, 41-58. London: Academic Press.
- Grice, Paul, 1989. *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Grundy, P. (2008): *Doing Pragmatics*. Hodder Education: London.
- Gu, Y. (1990): "Politeness phenomena in modern Chinese." En *Journal of Pragmatics*, XIV, 237-257.
- Gumperz, J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1982b): *Language and Social Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Gutiérrez Ordóñez (1996): *Presentación de la Pragmática*. León: Universidad de León.
- Gutiérrez Ordoñez (2004): "Aportaciones de la Pragmática" en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* por Jesús Sánchez Lobato Isabel Santos Gargallo (directores) SGEL, Sociedad General Española de Librería, Madrid pp. 179-195.
- Hammersley, M., and Atkinson, P. (1983) *Ethnography: Principles on Practice*. London. Methuen.
- Harris, S. (1995): Pragmatics and Power. *Journal of Pragmatics*, 23: 117-135.
- Hatch, E. (1983). "Foreword", in N. Wolfson & E. Judd, eds. (1983): *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowly, Mass: Newbury House.
- Haverkate, H. (1984): *Speech acts, speakers and hearers. Pragmatics & Beyond V: 4*. Amsterdam. John Benjamins

- Haverkate, H. (1993): “Acerca de los actos de habla expresivos y comisivos en español” en Haverkate, H., Hengeveld, K, y Mulder, G. (eds.) 149-180.
- Haverkate, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid: Gredos.
- Haverkate, H. (2006): *Aspectos pragmalingüísticos de la interrogación en español con atención especial a las secuencias de preguntas*. Cultura, Lenguaje y Representación Vol. III/ pp. 27-40. Revista de Estudios Culturales de la Universitat Jaume I.
- Hernández Alonso, C. (1973): “*Sobre el tiempo en el verbo español*”. Revista Española de Lingüística Año nº 3. Fasc. 1, Pp. 143 – 178.
- Hernández Sacristán, C. (1996): Actos de habla desde una perspectiva contrastiva: apuntes metodológicos. En Briz Gómez, A., Gómez Molina, J.R. y Grupo Val. (eds.), 317-327.
- Hernández-Flores, N. (1999). Politeness ideology in Spanish colloquial conversation: the case of advice. *Pragmatics* 91: 37-49.
- Hickey y Vázquez Orta (1994): “Politeness as Deference: A pragmatic view”.
- Holmes, J. (1995). *Women, Men and Politeness*. Londres. Longman.
http://www.ucl.ac.uk/psychlangsci/research/linguistics/People/linguistics-staff/robyn_carston/pdfs/Carston-Hall-2011-Implicature.pdf
- Hopkins, D (2008): *A Teacher’s Guide to Classroom Research*. McGraw-Hill Education. Berkshire. United Kingdom.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva. 3 Vols.
- Janney, R. W. y Arndt, H. (1992): Intracultural tact versus intercultural tact” en Watts *et al.* (eds.). Pp. 21-41

- Jary, M. (1998): Relevance theory and the communication of politeness. *Journal of Pragmatics* 30: 1-19.
- Jespersen, O. (1954): *A modern English grammar on historical principles* Part V. London: Allen and Unwin.
- Kallia, A. (2004): Linguistic politeness: the implicature approach. *Multilingua* 23, 145-169.
- Karttunen, L. (1975): Conversational Implicature in Montague Grammar. *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 1975: 266-278.
- Kasper, G. (1990): "Linguistic Politeness: Current Research Issues". *Journal of Pragmatics* 14: 193-218.
- Kasper, G. (1992): Pragmatic transfer. *Second Language Research*, 8, 3,203-231.
- Kasper, G. (1997): Can pragmatic competence be taught? A paper delivered at the 1997 TESOL Convention. <http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Kasper, G. y Rose, K. R. (2001): "Pragmatics in Language Teaching" en Rose, K. R. y Kasper, G. (eds.). *Pragmatics in Language Teaching.*" Cambridge: CUP, 1-9
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002): Pragmatic development in a second language. Malden, MA: Blackwell.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (eds) (1992): *The action research planner* (third edition) Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kennedy, G. (1992): "Preferred Ways of Putting Things with Implications for Language Teaching", in *Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium 82. Stockholm, 4-8 August 1991*, SVARTVIK, Jan (Editor), Berlin, Mouton de Gruyter, 335-373.
- Koester, J., R.L. Wiseman and J.A. Sanders (1993): Multiple perspectives of intercultural communication competence. In: *intercultural*

Communication Competence – international and Intercultural Communication Annual (R.L. Wiseman and J. Koester, Eds.), XVII, pp. 3-15. Sage, Newbury Park, CA.

- Koike, D. A. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage. *Modern Language Journal*, 73 - nº3, 279-289.
- Koike, D. A. (1989): Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal*, 73 (3), 279-289.
- Kreus, R. J. y Roberts, R. M. (1993): “When collaboration fails: consequences of pragmatics errors in conversation”. *Journal of Pragmatics*, 19. 239-252.
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness; or, minding your p's and q's. In: *Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, pp. 292-305. Chicago Linguistic Society, Chicago.
- Lakoff, R. (1975): "The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's", *Proceedings of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 345-356. Traducción española en *Textos de pragmática* (1998).
- Lakoff, R. (1998): “La lógica de la cortesía, o acuérdate de dar las gracias” en A. Ferrera...[et al], compilación de textos y bibliografía, María Teresa Julio y Ricardo Muñoz (1998): “*Textos clásicos de pragmática.*” Pág. 292-305.
- Lakoff, R. (2005): Civility and its discontents or, getting in your face. In Lakoff, R., Ide. S. (2005) *Broadening the horizon of linguistic politeness*. John Benjamins.
- Le Pair, Rob. (1996): Spanish request strategies: a cross-cultural analysis from an intercultural perspective. *Language Sciences* 18 (3-4): 651-670.
- Leech, G. (1983): *Principles of Pragmatics*. London. Longman.

- Lee-Wong, S. M. (1994): Imperatives in Requests: Direct or impolite- Observations from Chinese. *Pragmatics*, Vol. 4 N°4: 491-515.
- Levinson, S. (1983): *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lier van, L. (1990): “*The Classroom and the Language Learner.*” Logman. London and New York
- Limberg, H. (2009): Impoliteness and threat responses. *Journal of Pragmatics* 41: 1376-1394.
- Lindblom, K (2001): Cooperating with Grice: A cross-disciplinary metaperspective on uses of Grice’s cooperative principle. *Journal of Pragmatics* 33 (10); 1601-1623.
- Long, M. H., Adams, L., McLean, M., & Castaños, F. (1976): Doing things with words - Verbal interaction in lockstep and small group classroom situations. In Brown, H.D., Yorio, C. A., & Crymes, R. H. (Eds.). *Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice* (págs. 137-153). Washington, DC: TESOL.
- López Morales, H. (1994): *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- López Morales, H. (1994): *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Colegio de España.
- López, C. (1990): *El libro del saber estar. La urbanidad y usos sociales*. Oviedo. Nobel.
- Lörscher, W., & Schulze, R. (1988): On polite speaking and foreign language classroom discourse. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 26, 183-199.
- Lustig, M.W. and B.H. Spitzberg (1993). Methodological issues in the study of intercultural communication competence. In: *intercultural Communication Competence – international and intercultural*

Communication Annual (R.L. Wiseman and J. Koester, Eds.), XVII, pp. 153-167. Sage, Newbury Park, CA.

- Madrid, D. (2001): “Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera”. En García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.) (2001): *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones, pp. 11-45. Madrid, Edelsa.
- Mao, L.R. (1994). Beyond politeness theory: “face” revisited and renewed. *Journal of Pragmatics* 21: 451-486.
- Marcos, M. (1974): “*Aproximación a la gramática española*” Madrid. Cincel.
- Márquez Reiter, R (2000): *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay: A contrastive study of requests and apologies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Márquez-Reiter, R y Placencia, M. E. (2005): *Spanish Pragmatics*. Hampshire y New York: Palgrave Macmillan.
- Martí Sánchez, M.; y Penadés Martínez, I.; Ruiz Martínez, A.M. (2008): “*Gramática española por niveles*” Edinumen.
- Matsumoto, Y. (1989): “Politeness and conversational universals: observation from Japanese” en *Multilingua*, 8, 207-221.
- Matsumoto, Y., (1988): Reexamination of the universality of face: phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics* 12: 403-426.
- Matte Bon, F (1992): *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*. Madrid. Difusión.
- Meier, A. J. (1997): Teaching the universals of politeness. *ELT Journal Volume 51/1 January 1997*. Oxford University Press.
- Milagros del Saz Rubio, M. (2000): *La cortesía lingüística en el discurso publicitario*. Valencia: SELL (Studies in English Language and Linguistics) Monographs – Volume 8.

- Mill, S. (2009). Impoliteness in a cultural context. *Journal of Pragmatics* 41: 1047-1060.
- Miquel, L. (2004): “La subcompetencia sociocultural” en Sánchez Lobato (dir.), *Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, págs., 511-531
- Neale, Stephen, 1992. Paul Grice and the philosophy of language. *Linguistics and Philosophy* 15, 509–559
- Ochs, E. (1979) “Transcription as theory”. En Ochs, E.; Shieffelin, B. (eds.) *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press. 43-72.
- Odlin, T. (1989): *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogiermann, E. (2009): Politeness and in-directness across cultures: A comparison on English, German, Polish and Russian request. *Journal of Politeness Research* 5 (2009), 189-216.
- Okura Gagné, A. (2010). Reexamining the notion of negative face in the Japanese Socio linguistic politeness request. *Language and Communication* 30: 123-138
- Palmer, F. R. (1986): *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pfister, J. (2010): “Is there a need for a maxim of politeness?” *Journal of Pragmatics* 42: 1266-1282.
- Piatti, G. (2003): “La cortesía: un contenido funcional para los programas de español como lengua extranjera” *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*, Estocolmo: Stockholms Universitet: 355-368.
- Pons Borderia, S. (2005): La enseñanza de la pragmática en la clase de ELE. Madrid. Arco Libros. *Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Reyes, G. (1998): Cuadernos de lengua española. El abecé de la pragmática. Madrid: Arco/Libros S.L.
- Reyes, G., Baena. E., Urios, E. (2000): Ejercicios de Pragmática (I) y (II). Madrid. Arco/Libros S.L.
- Riley, Ph. (1989) “Well don’t blame me.” On the Interpretation of Pragmatic Errors. En Contrastive Pragmatics. Oleksy, W. Amsterdam. Philadelphia. John Benjamins. (eds.), 91-112.
- Ruiz de zarobe, L. *Los actos de habla en la pragmática francesa*. E-Excellence. www.liceus.com
- Saltalamacchia, H. R. (2010): *Del proyecto al informe final: aportes a una investigación cualitativa socialmente útil*. México: UAMI/Porrúa. <http://www.scribd.com/doc/48189300/22/ENTREVISTAS-ESTRUCTURADAS-Y-SEMIESTRUCTURADAS>
- Sánchez Lobato, J. (1994): “Aspectos metodológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera” en Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo, I (eds.), “*Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*”. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE.
- Sánchez Lobato, J.; Santos Gargallo, I. (dirs.) (2004) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1994): “Los últimos años de la enseñanza del español (LE) en España. Un compromiso con el futuro” en Sánchez Lobato, J., y Santos Gargallo, I. (eds.), “*Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*”. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE.
- Satow, E. (1964): *A Guide to Diplomatic Practice*. London: Longman.
- Saul, J. (2002): Speaker meaning, what is said, and what is implicated. *Nous* 36 (2), 228-248

- Scheuer, Jann. (1995). Relevance and prosody in spoken Danish. *Journal of Pragmatics* 23: 421- 447.
- Schmerling, S. (1975): “*Asymmetric Conjunctions and Rules of Conversation*” In Peter Cole and Jerry L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York, Academic Press, 211-231. En Hidemitsu Takahashi (2004): “*The English Imperative: A Cognitive and Functional Analysis*”. Doctoral Dissertation in Linguistics, Hokkaido University.
- Schmerling, S. (1982): How imperatives are special and how they aren’t. *Chicago Linguistics Society: Parasession on nondeclaratives* pág. 202–218.
- Schmidt, R.W. (1980): “Review of Easter Goody ed. Questions and politeness: Strategies in social interaction.” En *RELC. Journal* 11, Pp. 100-114.
- Scollon, R. & Scollon S. (1983). Face in interethnic communication. In: Jack Richards & Richard Schmidt. (eds). *Language and communication*, 156-188. London. Logman.
- Searle, J., (1975): "Indirect Speech Acts", en: Cold, P., Morgan, J., *Syntax and Semantics*, vol. 3, New York: Academic Press, 59 -82.
- Searle, J.L. (1969): *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. En Richards, J.C (ed.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London. Longman, 1974, 31-54.
- Sharpe, K. (1992): Communication, culture, context, confidence: The four Cs of primary modern language teaching. *Language Learning Journal*, 6, 13-14.
- Siegal, M. (1996): The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. *Applied Linguistics*, 17, 356-382.

- Sifianou, M. (1992). *Politeness Phenomena in England and Greece: A Cross-Cultural Perspective*. Clarendon Press, Oxford.
- Sifianou, M. (1993). Off-record indirectness and the notion of imposition. *Multilingua*, 12-1, 69-79.
- Smith, N., D. Wilson. "Introduction." *Lingua* 87 (1992: 1-10)
- Speber, D. and Wilson, D. 1995 (2nd edn): *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sperber, D. and Wilson, D. (2002). Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind and Language* 17: 3-23.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986 [1995]). *Relevance: Foundations of Pragmatic Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sperber, D., Wilson, D., (1986,1994): *La relevancia*, Madrid, Visor.
- Stalnaker, R.C. (1972): *Pragmatics*. In D. Davidson & G.Harman (Eds) Reidel.
- Stefanowitsch, A. (2003): The English Imperative: A construction-based approach. Unpublished manuscript, Universitat Bremen.
- Strickland, D. S. (1988): "The teacher as researcher: towards the extended professional." *Language Arts* 65: 754-64.
- Strickland, D.S. (1988): *The teacher as researcher: towards the extended professional*" *Language Arts* 65: 754-64.
- Takahashi, S. (2001): "The role of input enhancement in developing pragmatic competence". In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*, 171–199. New York: Cambridge University Press.
- Thomas, J. (1983): "*Cross-cultural pragmatic failure*" en *Applied Linguistics*, 4. 91-112.
- Thomas, J. (1985): "The language of power: towards a dynamics pragmatics". *Journal of Pragmatics*, 9. 765-783.
- Thomas, J. (1995): "*Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*". London: Longman.

- Turner, J (2014): Using Statistics in Small-Scale Language Education Research. Focus on Non-Parametric Data. New York y London Routledge.. Formato de lectura Kindle.
- Turner, K. (1995): The principal principles of pragmatic inference: co-operation. *Language Teaching*, 28, 67-76.
- Turner, K. (1996): The principal principles of pragmatic inference: politeness. *Language Teaching*, 28, 1-13.
- Turner, K. (1997): Semantics vs. Pragmatics. In Verschueren, J., Östman, J. & Blommaert, J. (Eds.), *Handbook of Pragmatics, 1997 Supplement (1-23)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Turner, K., y Jaszczolt, K. (eds.) (1996): *Contrastive Semantics and Pragmatics* (vol. II, *Discourse Strategies*), Oxford, Pergamon Press
- Valencia, F.J.- Cenoz, J. Editores (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Universidad del País Vasco.
- Van Lier, L. (1988): *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. London: Longman.
- Verbuk, A., Shultz, T. (2010). Acquisition of Relevance implicatures: A case against a Rationality-based account of conversational implicatures. *Journal of Pragmatics* 42: 2297-2313
- Victor S. Xrakovskij (eds.) (2001): *Typology of Imperative Constructions*. Lincom Europa.
- Vigara Tauste, A.M. (1980): *Aspectos del español hablado*, Madrid, SGEL.
- Walker, R., Adelman, C. (1990): *A Guide to Classroom Observation*. London: Routledge.
- Watts, R. (2nd edn. 2005). Linguistic politeness and politeness verbal behaviour: reconsidering claims for universality. In: Watts, R., Ide, S.,

Ehlich, K. (Eds.), *Politeness in Language: Studies in Its History, Theory and Practice*. Mouton de Gruyter, Berlin and New York, pp. 43-70.

- Watts, R., Ide, S., Ehlich, K. (eds.) (1992), *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*, Berlín, Mouton De Gruyter.
- Watts, R., Ide, S., Ehlich, K. (2nd edn. 2005). Introduction. In: Watts, R., Ide, S., Ehlich, K. (Eds.) *Politeness in Language: Studies in Its History, Theory and Practice*. Mouton de Gruyter, Berlin and New York, pp. 1-20.
- Weizman, E. (1993): Interlanguage requestive hints. En G. Kasper & Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics*, 123-137. New York: Oxford University Press.
- Werkhofer, Konrad T., (2nd edn. 2005). Traditional and modern views: the social constitution and the power of politeness. In: Watts, R., Ide, S., Ehlich, K. (Eds.) *Politeness in Language: Studies in Its History, Theory and Practice*. Mouton de Gruyter, Berlin and New York, pp. 155-199.
- Wierzbicka, A. (1985): Different cultures, different languages, different speech acts. *Journal of Pragmatics*, 9: 145-178.
- Wierzbicka, A. (1991): *Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Wilson, D. Sperber, D. (2004). Relevance theory. In: Horn, Laurence R., Ward, Gregory (Eds.), *Handbook of Pragmatics*. Blackwell, Oxford, pp. 607–632.
- Wilson, D. Sperber, D. (2004). La teoría de la Relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*. 7: 233-282.
- Wilson, D. Sperber, D. (2004). La teoría de la Relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*. 7: 233-282.
- Wilson, D., Carston, R. (2007). A unitary approach to lexical pragmatics: relevance, inference and ad hoc concepts. In: Burton-Roberts, N. (Ed.), *Pragmatics (Palgrave Advances in Linguistics)*. Palgrave Macmillan, London, pp. 230–260.

- Wilson, D., Sperber, D. (1988): Mood and the analysis of non-declarative sentences. *Human agency: Language, duty and value*, 77-101.
- Wittgenstein, L., (1953): *Philosophische Untersuchungen*, Werkausgabe (*Philosophical Investigations*) Band 1, Fankfurt/Main, Suhrkamp.
- Wolfson, N. y Judd, E (eds.) (1983) *Sociolinguistics and Language Adquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Xie, C. (2003): Review of Gino Eelen (2001). *Journal of Pragmatics* 35: 811-818.
- Xrakovskij, V. (eds.) (2001): *Typology of Imperative Constructions*. Lincom Europa.
- Yule, G (1996): *Pragmatics*. Oxford University Press.
- Yus Ramos, Francisco. (1998) A decade of relevance theory. *Journal of Pragmatics* 30: 305-345.
- Yus Ramos, Francisco. (2003) Cooperación y Relevancia: Dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación. *Publicaciones de la Universidad de Alicante*
- Zuber-Skerritt, O. (1996b): Emancipatory action research for organisational change and management development. In O. Zuber-Skerritt (ed.) *New Directions in Action Research*. London: Falmer, 83-105.

Anexo 1 Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas niveles A2-B1

	Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global
B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	MCER Página 26

Interacción oral en general niveles A2-B1	
A2	<p>Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.</p> <p>Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.</p>
B1	<p>Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc.</p> <p>Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).</p>
MCER Página 75-76	

· El **nivel A2** parece reflejar el nivel al que se refiere la especificación **Plataforma**. Es en este nivel donde se encuentra la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales, como, por ejemplo: *sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente; saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves; sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; sabe cómo hacer una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, adónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo*. Aquí también se van a encontrar descriptores sobre el desenvolvimiento en la vida social: la versión simplificada y reducida del conjunto total de especificaciones relativas a transacciones del nivel *Umbral* para los adultos que viven en el extranjero, como, por ejemplo: *es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos; sabe cómo*

conseguir información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público (autobuses, trenes y taxis); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos.

- La siguiente banda representa la actuación en un grado elevado del nivel **Plataforma (A2+)**. Lo que sobresale aquí es la participación más activa en conversaciones, con cierta ayuda y determinadas limitaciones; por ejemplo: *puede iniciar, mantener y terminar conversaciones cara a cara siempre que sean sencillas; comprende lo suficiente como para desenvolverse en intercambios sencillos y cotidianos sin un esfuerzo excesivo; sabe cómo hacerse entender e intercambia ideas e información sobre temas habituales en situaciones predecibles de la vida diaria, siempre que el interlocutor colabore si se hace necesario; se comunica adecuadamente en temas básicos si pide ayuda para expresar lo que quiere decir; se enfrenta a situaciones cotidianas que tengan un contenido predecible, aunque generalmente tenga que corregir el mensaje y buscar algunas palabras; puede interactuar con relativa facilidad en situaciones estructuradas siempre que consiga ayuda, aunque la participación en debates abiertos sea bastante limitada; además de una capacidad considerable para mantener monólogos; por ejemplo: es capaz de expresar cómo se siente en términos sencillos; puede ofrecer una mayor descripción de aspectos habituales de su entorno, como, por ejemplo, personas, lugares, experiencias de trabajo o de estudio; es capaz de describir actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y actividades cotidianas, planes y acuerdos; sabe explicar lo que le gusta o no le gusta respecto a algo; ofrece descripciones breves y básicas de hechos y actividades; es capaz de describir animales domésticos y posesiones; utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar afirmaciones breves sobre objetos y posesiones y para realizar comparaciones.*

· El **nivel B1** refleja la especificación del nivel **Umbral** para un viajero que va a un país extranjero, y tiene quizá dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones; por ejemplo: *generalmente comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel de lengua estándar; ofrece y pide opiniones personales en un debate informal con amigos; expresa de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; utiliza con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que quiere; es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos períodos de producción libre.* La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos, como, por ejemplo: *se enfrenta a situaciones menos corrientes en el transporte público, a las típicas situaciones que suelen surgir cuando se realizan reservas para viajes a través de una agencia o cuando se está viajando; participa en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto; es capaz de plantear quejas; toma la iniciativa en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe cómo iniciar un nuevo tema), aunque aún se le nota que depende del entrevistador durante la interacción; sabe cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir.*

· El nivel **B1+** corresponde a un grado elevado del nivel **Umbral**. Las mismas dos características principales siguen presentes, con el añadido de varios descriptores que se centran en el intercambio de *cantidades* de información; por ejemplo: *es capaz de tomar nota cuando alguien solicita información o expone un problema; es capaz de proporcionar la información concreta que se requiere en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe describirle a un médico sus síntomas), aunque esto lo hace con poca precisión; puede explicar el motivo de un*

problema; es capaz de resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un discurso, un debate, una entrevista o un documental, y contesta a preguntas que demanden detalles; es capaz de llevar a cabo una entrevista preparada, comprobando y confirmando información, aunque puede que tenga que pedir de vez en cuando que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa; sabe describir cómo se hace algo dando instrucciones detalladas; intercambia con cierta seguridad información factual acumulada sobre asuntos habituales y que no lo sean tanto, dentro de su especialidad.

Anexo 2: Comentarios y sugerencias del pilotaje del cuestionario

El pilotaje del cuestionario me ayudó con las siguientes sugerencias:

Parte A del cuestionario

- Ninguna sugerencia

Parte B del cuestionario

- En esta parte surgieron dos comentarios:

Un miembro del departamento de Lingüística de la Universidad de Coventry, me sugirió que retirara la palabra “please” en los ejemplos de actos de habla directos. Según el miembro del departamento, el uso de “please” como suavizador léxico podría incurrir en que los participantes disminuyeran la fuerza coercitiva y, de este modo, reducir la amenaza a la imagen negativa del oyente. Este es la sugerencia propuesta: *“As you know, directive speech acts pose threats to face and I don’t think the softener ‘please’ should be included in these commands. By using this lexical softener, the participants could perceive a reduction on the threat to the hearer’s negative face.”*

Un colega del departamento de “English and Languages” de la Universidad de Coventry me sugirió que cambiara el orden en el que el enunciado estaba escrito. En otras palabras, me sugirió que colocara el acto de habla directo al comienzo del enunciado en vez de al final del mismo. El motivo que me ofreció fue la siguiente: “los participantes pueden anticipar la intención del enunciado a través de la explicación del por qué el emisor quería que el oyente le prestara el libro. La estrategia de explicar la situación puede suavizar la percepción de la amenaza a la imagen negativa del oyente.” *“The participants may have simply anticipated the utterance’s meaning by explaining why they wanted the hearer to lend them the book. The strategy of explaining the situation might soften the*

perception of threat to the hearer's negative face.” En la siguiente tabla se muestran los ejemplos de la parte B antes y después del pilotaje.

Ejemplos de la parte B del cuestionario

Antes del pilotaje	Después del pilotaje
<ul style="list-style-type: none"> • I'm student and I can't afford to spend £20 in that book. Lend it to me for few days, please. • I couldn't come last week because I was ill. Lend me the notes, please. • That's exactly the book I need to finish my essay. Lend me the book to photocopy only two chapters, please. • Tomorrow I've got to get up at 7.00am to go to Uni. Turn down the music, please. • I've got a train to and I'm late, give me a lift to the station, please. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lend it to me for a few days. I'm student and I can't afford to spend £20 in that book. • Lend me the notes. I couldn't come last week because I was ill. • That's exactly the book I need to finish my essay. Lend me the book to photocopy only two chapters. • Turn down the music. Tomorrow I've got to get up at 7:00am to go to Uni. • Give me a lift to the station. I've got a train to catch.

Parte C del cuestionario

- En este apartado surgieron dos comentarios

En esta parte, mi directora de tesis me sugirió que variara el orden de las preguntas. El motivo fue que las primeras preguntas crean unas condiciones que afectan a cómo se responden a las siguientes preguntas.






En esta parte se sugirió que no entregara el cuestionario en blanco y negro ya que la calidad de las fotografías no era completamente clara.

Algunas de las preguntas necesitaban una información extra que va entre paréntesis. Así, por ejemplo en la pregunta “(In Spanish) How would you (*the student*) request the lecturer to speak louder?”

Parte D del cuestionario

En los apartados a.1) y b.1) me sugirieron cambiar el formato de respuestas acercándolo a un formato que ofreciera la percepción visual de la cortesía. El resultado fue el siguiente:

Ejemplos parte D del cuestionario

Antes del pilotaje	Después del pilotaje
<ul style="list-style-type: none">¿Cómo has tratado al camarero?	<ul style="list-style-type: none">¿Cómo has tratado al camarero?
<div>Muy mal Mal Regular Bien Muy bien</div>	<div>    </div>

Parte E del cuestionario

- Ninguna sugerencia

Anexo 3: Ejemplo de la planificación de la entrevista semi-estructurada

Presentación del entrevistador

Hola, ¿qué tal?, ¿cómo estás hoy?

Durante esta entrevista que durará unos 10 minutos aproximadamente me gustaría hablar sobre el siguiente tema: el uso de la cortesía en los intercambios comunicativos, el uso del imperativo en la comunicación.

Teniendo estos temas en mente....

La percepción de la cortesía

Preguntas principales	Preguntas adicionales	Preguntas de clarificación
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa ser educado o cortés para ti? • ¿Me podrías decir en que ocasiones crees que el profesor de ELE es descortés en clase? • ¿Cómo te sientes cuando el profesor no te pregunta sino que te manda? • ¿Crees que eres descortés en español? • En tu experiencia en clase, ¿cómo te gusta que te pidan las cosas? • En tu experiencia ¿cómo sueles pedir tu algo a otro compañero? • ¿Crees que eres educado cuando hablas con el profesor? Y ¿viceversa? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué lo consideras así? • ¿Te has acostumbrado a que te pidan las cosas sin decir "por favor"? • ¿Cuáles crees que son las razones por las que no nos gusta que nos ordenen? • ¿Has notado si el profesor se enfada si, por ejemplo, le dices: "Habla más alto" o "repite que no he entendido"? • Si tienes que pedirle algo al profesor, e.g. un libro, fotocopias, ejercicios, etc., ¿cómo lo haces? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Podrías hablar un poco más sobre esto? • ¿Podrías decirme algo más? • ¿Podrías poner algún ejemplo?

Anexo 4: Prueba evaluativa del lenguaje nivel A2



The Language Centre

Initials	
Student ID number	

Academic Year / Period	2013-2014 / Term 1
Language	SPANISH
Module Title	Spanish 3 A
Module code	LL286
Test Title	READING & LANGUAGE IN USE
Duration of test	45 minutes

Instructions to students:

1. No dictionaries are allowed.
2. All electronic equipment (e.g. mobile phones) must be left with the invigilators.
3. Read the complete test. If you have any questions about the instructions on the test, you must ask the tutor/invigilator within the first 5 minutes of the test.
4. The test should be completed in black ink.
5. It is the student's responsibility to make sure that handwriting is clear.
6. You must hand **ALL** papers to the invigilator at the end of the test.

SPANISH 3 A

READING & LANGUAGE IN USE EXAM (TOTAL 30 MARKS) Parte 1 Comprensión lectora (10 puntos)

Relacione cada frase **1-10** con el correo electrónico al que se refiere (**A-D**). Hay más de una frase por cada correo electrónico. **Escriba sus respuestas en la hoja de respuestas.**

1. Hay un nuevo miembro en nuestro equipo. _____
2. Si no paga a tiempo, tendrá una penalización económica. _____
3. Ya no podemos mandar todos los productos gratuitamente. _____
4. El aumento del precio de un producto nos ha afectado. _____
5. Nuestras reglas han cambiado por problemas con los clientes. _____
6. Tiene que visitar nuestra empresa para ver nuestros productos. _____
7. Si compra nuestros productos a menudo, tendrá beneficios económicos. _____
8. Gracias por haber comprado nuestros productos. _____
9. Nuestros productos son más baratos antes de enero. _____
10. Vamos a limitar nuestros servicios en algunos casos. _____

A.

SEND DISCARD INSERT APPS

To: _____

Cc: _____

Subject: _____

Calibri 12 B I U              

Querida Señora García:

Nos gustaría comunicarle algunos cambios en nuestro personal. Fiona Harrison es ahora la nueva representante de la zona. Fiona empezó a trabajar en la empresa hace tres años, y tiene una gran experiencia en el sector de ventas. A Fiona le gustaría reunirse con usted el 18 de enero en nuestra oficina para mostrarle nuestra nueva gama de muebles de oficina. Si esa fecha no es oportuna, no dude en ponerse en contacto con nosotros para poder organizar otra fecha.

Muchas gracias por su fidelidad como cliente. Emilio Rodríguez.
Modas Emilio, S.A.

B.

SEND DISCARD INSERT APPS

To:

Cc:

Subject:

Calibri 12 B I U

Estimados señores:

Es un placer para mí informarles que nuestro almacén "Todo muebles" ha abierto en su zona. Ofrecemos una gran variedad de muebles para el hogar y la oficina. Nos gustaría ofrecerles nuestro descuento especial del 40% en todas las compras realizadas antes del 31 de diciembre. También les ofrecemos un programa de puntos de fidelidad con el que pueden ahorrar miles de euros. Pueden encontrar más detalles si visitan nuestra página web www.ciudadpapel.com.

Muchas gracias por su atención, J. Lucas

C.

SEND DISCARD INSERT APPS

To:

Cc:

Subject:

Calibri 12 B I U

Estimada Señora López:

Le escribo esta carta para informarle que nos hemos visto obligados a hacer algunos cambios en el contrato del servicio de gas para su negocio. Estos cambios son el resultado de pagos tardíos de algunos clientes. A partir del 19 de enero tendrá que pagar un 15% extra si tarda más de 30 días en pagar. Además, no vamos a suministrar más gas a los clientes que no pagan sus cuentas. Pedimos disculpas por cualquier inconveniente que puedan causar estos cambios.

Atentamente, María Tenorio

D.

SEND DISCARD INSERT APPS

To:

Cc:

Subject:

Calibri 12 B I U

Estimado Señor Pérez:

Me gustaría resaltar un cambio que hemos hecho en la política de envío de servicios. Hasta ahora, no había costes de envío en ningún servicio. Sin embargo, debido al incremento de los precios del combustible a partir del 1 de enero, sentimos comunicarle que este servicio solo será posible en los pedidos de más de cien euros.

Saludos, Marcos Mantero.

Parte 2. Verbos (11 puntos)

Lea el siguiente texto y complete los huecos 11-21 con el tiempo correcto del verbo entre paréntesis.

Escriba sus respuestas en la hoja de respuestas.

Cuenta la leyenda que Moctezuma II, soberano que reinaba en el Imperio azteca cuando 11_____ (iniciarse) la conquista española, ___12___ (ser) un gran guerrero, pero también un hombre muy supersticioso. En aquella época _____13_____ (haber) profecías que anunciaban que, en el año 1519, el dios Quetzalcoatl _____14_____(ir) a volver para destruir al pueblo azteca y recuperar su reino. Cuando Moctezuma _____15_____ (ver) a Hernán Cortés, _____16_____(pensar) que es español _____17_____ (ser) el dios Quetzacoatl. Por eso, lo _____18_____ (recibir) amistosamente y le _____19_____(regalar) muchos objetos de oro y de plata. Como todos nosotros _____20_____ (saber), Hernán Cortés y otros conquistadores _____21_____(destruir) el imperio azteca a pesar del oro.

(Adaptado de varias fuentes)

Parte 3. Español en Uso (9 puntos)

Lea el siguiente texto y complete los huecos 22-30 con una de las tres opciones propuestas. Marque su respuesta con un círculo en la hoja de respuestas.

Querida Elena:

¿Cómo estás? Te escribo _____22_____ La Paz, donde estoy pasando mis vacaciones. Es la primera vez que _____23_____ a esta ciudad y me encanta. _____24_____ que los bolivianos son muy sociables.

Llegué aquí _____25_____ una semana y _____26_____ he visto muchas cosas. Los cuatro primeros días tuve _____27_____ problemas para adaptarme a la altura, pero gracias al té de coca ya no me duele la cabeza. Además, _____28_____ mucha suerte con el tiempo: hace un tiempo espectacular. Yo pensaba que la ciudad iba a ser más fría, porque está a más de 3.000 metros sobre el nivel del mar.

La próxima _____29_____ quiero visitar el Lago Titicaca. Solo lo he visto en fotos, pero creo que va a ser impresionante.

Creo que voy a quedarme hasta el próximo verano. ¿_____30_____ gustaría visitarme? Lo podemos pasar muy bien juntos y puedo mostrarte todos los lugares bonitos que me han enseñado.

Espero tu respuesta.

Besos,
Pedro.

Opciones

- | | | |
|------------------|-------------------|----------------|
| 22. a) desde | b) a | c) dentro |
| 23. a) estoy | b) vengo | c) visito |
| 24. a) Descubría | b) He descubierto | c) Descubierto |
| 25. a) hace | b) desde | c) antes |
| 26. a) todavía | b) aún | c) ya |
| 27. a) muchas | b) varias | c) bastantes |

28. a) estoy teniendo b) había tenido c) no tengo
29. a) día b) semana c) idea
30. a) te b) le c) se



Initials _____ Date _____

Student number _____

HOJAS DE RESPUESTAS Reading + Language in Use

MODULE ACADEMIC YEAR PERIOD

DURATION OF TEST

Spanish 3A LL286

2013 - 2014

Term 1

45 MINUTES

Parte 1 Comprensión lectora (10 puntos)

Relacione cada frase **1-10** con el correo electrónico al que se refiere (**A- D**). Hay más de una frase por cada correo electrónico. **Escriba sus respuestas aquí.**

1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

5. _____ 6. _____

7. _____ 8. _____

9. _____ 10. _____

Parte 2. Verbos (11 puntos)

Lea el siguiente texto y complete los huecos 11-21 con el tiempo correcto del verbo entre paréntesis. **Escriba sus respuestas aquí.**

11. _____ 12. _____ 13. _____

14. _____ 15. _____ 16. _____

17. _____ 18. _____ 19. _____

20. _____ 21. _____

Parte 3. Español en Uso (9 puntos)

Lea el siguiente texto y complete los huecos 22-30 con una de las tres opciones. **Marque con un círculo su respuesta aquí.**

- | | | | |
|-----|---|---|---|
| 22. | a | b | c |
| 23. | a | b | c |
| 24. | a | b | c |
| 25. | a | b | c |
| 26. | a | b | c |
| 27. | a | b | c |
| 28. | a | b | c |
| 29. | a | b | c |
| 30. | a | b | c |

Anexo 5: Prueba evaluativa del lenguaje nivel B1



The Language Centre

Initials	
Student ID number	

Academic Year / Period	2013-2014 / Term 1
Language	SPANISH
Module Title	Spanish 4 A
Module code	LL288
Test Title	READING & LANGUAGE IN USE
Duration of test	45 minutes

Instructions to students:

1. No dictionaries are allowed.
2. All electronic equipment (e.g. mobile phones) must be left with the invigilators.
3. Read the complete test. If you have any questions about the instructions on the test, you must ask the tutor/invigilator within the first 5 minutes of the test.
4. The test should be completed in black ink.
5. It is the student's responsibility to make sure that handwriting is clear.
6. You must hand **ALL** papers to the invigilator at the end of the test.

SPANISH 4 A

READING & LANGUAGE IN USE EXAM (TOTAL 30 MARKS)

Parte 1. Comprensión lectora A. (5 marks)

Lea el texto y elija la respuesta adecuada. (1-5). **Marque con un círculo su respuesta en la hoja de respuestas.**

El Museo de los Juguetes



Este museo está situado en el centro de la ciudad, a pocos metros de la catedral. Tiene una amplia colección de muñecas, casas de muñecas, libros, juegos y juguetes mecánicos. Se pueden encontrar juguetes creados por toda clase de fabricantes: desde los más importantes hasta los más pequeños. También hay registros de juegos infantiles de los últimos ciento cincuenta años. Gran parte de la documentación procede de Francia y Alemania, países donde los juegos infantiles tienen gran tradición.

Hay muchos coleccionistas de juguetes que piensan que la segunda mitad del siglo XIX fue el periodo de esplendor de la industria de los juguetes, y el museo alberga muchos ejemplares de este periodo en perfectas condiciones. Ahora hay un creciente interés en los juguetes de los años 20, y como consecuencia, el museo ha comenzado a crear una colección de estos años. Los visitantes encontrarán que siempre hay alguien dispuesto a responder preguntas, así que esperamos que nos visiten. Abrimos de 10 de la mañana a 5 de la tarde (diariamente, excepto festivos).

1. El museo tiene muchos juguetes de finales del siglo XIX que:
 - a) proceden de Francia y Alemania.
 - b) están como nuevos.
 - c) cada vez reciben mayor interés.

2. Los juguetes de los años 20:

- a) siempre han sido populares.
- b) cada vez son más populares.
- c) ahora son menos populares.

3. El texto ha sido escrito por:

- a) un historiador.
- b) un trabajador del museo.
- c) un guía turístico.

4. La intención del autor es:

- a) dar su opinión sobre el museo.
- b) mostrar sus conocimientos históricos.
- c) persuadir al lector.

5. Después de leer el texto, elija cuál de los siguientes anuncios podría encontrar en la puerta del Museo de los Juguetes:

- a) diversión antes de la tele: exhibición de juegos de mesa de 1890 a 1915.
- b) descubra con nosotros los juguetes de las Antiguas Civilizaciones.
- c) vestuario de los niños de 1600 a 1900.

Parte 2 Comprensión lectora B (5 marks)

Relacione cada frase (6-10) con la capital hispana a la que se refiere (A-G). Hay dos ciudades que sobran. **Escriba sus respuestas en la hoja de respuestas.**

6. Según el texto, en Sudamérica solo hay una ciudad más grande que...

7. El texto dice que más de un cuarto de la población vive en..

8. El texto afirma que ha tenido diferentes nombres a través del tiempo.

9. Según el texto, alberga colecciones de gran riqueza artística.

10. En el texto se dice que se celebran diferentes eventos artísticos en...

A. BOGOTÁ

Es la capital y sede del Gobierno nacional de Colombia, con casi 8 millones de habitantes. Está ubicada en el centro del país. A través de la historia ha sido bautizada varias veces. El nombre actual procede de la palabra indígena "Bacatá".

B. BUENOS AIRES

Es la segunda ciudad más grande de Sudamérica y uno de los mayores centros urbanos del mundo. Se extiende a lo largo de la orilla derecha del Río de la Plata. Es el centro cultural y académico más importante del país.

C. CARACAS

Es la capital federal de Venezuela y su principal centro administrativo, financiero, comercial y cultural. Se encuentra en la zona centro-norte del país, a unos 15 km del mar Caribe. Buena parte de la ciudad está atravesada por el río Guaire.

D. LA HABANA

Conocida como "la llave del Nuevo Mundo" por su ubicación estratégica, es sede de numerosos festivales culturales de carácter internacional: el de Ballet de La Habana, el de Nuevo Cine Latinoamericano, el de Jazz Plaza y el Internacional de Guitarra Leo Brouwer.

E. LIMA

A orillas del océano Pacífico, la llamada "Ciudad de los Reyes" fue durante los siglos XVI a XIX el orgullo de España en América, lo que se puede ver por sus grandes casonas, catedrales y plazas. Actualmente es la capital del Perú y alberga al 26,6% de la población total del país.

F. MÉXICO D.F.

Es el centro político, cultural y económico del país y la octava ciudad más rica del mundo con un PIB de 331 mil millones de dólares. Aporta la quinta parte del PIB Nacional de México. Es la ciudad más poblada del país y una de las mayores del mundo.

G. QUITO

Esta ciudad, rodeada por montañas, algunas de las cuales son volcanes, tiene el mejor tesoro colonial de pinturas, esculturas y tallados. Los interiores de sus templos y conventos son verdaderos museos.

Parte 3. Verbos (10 marks)

Lea el siguiente texto y complete los huecos 11-20 con la forma verbal correcta del verbo escogido de la lista del cuadro. Solo puede usar una vez cada verbo. **Escriba sus respuestas en la hoja de respuestas**

Haber, llamar, tener, estar, vivir, hacer, decir, poder, ser, querer

Queridos Marta y Pablo:

Siempre _11_ hacer el Camino de Santiago, pero todavía no he podido hacerlo porque no conozco a nadie que quiera venir conmigo. Es probable que _12_ que recorrer el Camino yo solo. _13_ claro que durante mi viaje haré nuevos amigos, pero creo que es importante _14_ la experiencia con amigos que puedan ayudarte cuando estés triste o cansado. Por eso, os escribo para proponeros que _15_ juntos el Camino de Santiago. Si no _16_, no pasa nada, pero me gustaría compartir la experiencia con vosotros. Creo que _17_ una de las experiencias más bonitas del mundo. Es más, no creo que _18_ ninguna experiencia parecida.

¿Qué me _19_?

Un saludo,

Carlos.

P.D. En los próximos días no tendré acceso Internet. Entonces, si decidís que queréis acompañarme, _20_ a mi número de teléfono de casa: 913 37 38 19

Parte 4. Español en uso (10 marks)

Lea el siguiente diálogo entre madre e hijo y complete los huecos 21-30 con **una** palabra adecuada para el contexto. **(10 marks). Escriba sus respuestas en la hoja de respuestas.**

—Me acaba de llamar tu profesor. ¡Que sea la _21_ vez que faltas a clase!

—Es que me dormí.

—Eso te pasa _22_ ver la televisión hasta tarde. ¡Tienes que acostarte _23_!

—Pero es que _24_ fue la final de *Masterchef* y...

—¡No sigas hablando, porque _25_ a punto de enfadarme! No quiero que te excuses, _26_ que me prometas que no volverá a pasar.

—Pero mamá, tampoco es para _27_.

—Discúlpate por tu comportamiento _28_ mismo, o no sales en dos meses.

—De acuerdo, lo _29_ mucho. Te prometo que no _30_ más a clase.

Initials _____ Date _____

Student number _____

HOJAS DE RESPUESTAS Reading + Language in Use

MODULE ACADEMIC YEAR PERIOD

DURATION OF TEST

Spanish 3A LL288
2013 - 2014
Term 1
45 MINUTES

Parte 1 Comprensión lectora (5 marks)

Lea el texto y elija la respuesta adecuada. (1-5). **Marque con un círculo sus respuestas aquí.**

1. a b c

2. a b c

3. a b c

4. a b c

5. a b c

Parte 2. Comprensión lectora B (5 marks)

Relacione cada frase (6-10) con la capital hispana a la que se refiere (A-G).

Hay dos ciudades que sobran. **Escriba sus respuestas aquí.**

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

10 _____

Parte 3. Verbos (10 marks)

Lea el siguiente texto y complete los huecos 11-20 con el tiempo correcto del verbo escogido de la lista del cuadro. Solo puede usar una vez cada verbo.

Escriba sus respuestas aquí.

Haber, llamar, tener, estar, vivir, hacer, decir, poder, ser, querer

11. _____

12. _____

13. _____

14. _____

15. _____

16. _____

Parte 4. Gramática y vocabulario. (10 marks)

Lea el siguiente diálogo entre madre e hijo y complete los huecos 21-30 con una palabra adecuada para el contexto. (10 marks). **Escriba sus respuestas aquí.**

21. _____

22. _____

23. _____

24. _____

25. _____

25. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____

Anexo 6: Cuestionario

Questionnaire

We would like to ask you to help us by answering the following questions concerning Spanish language learning. This survey is conducted by the Department of Languages and Literature of Universidad Complutense and it would form part of my PhD dissertation. This is not a test therefore there are no “right” or “wrong” answers. The questionnaire is voluntary and anonymous. The contents of this form are absolutely confidential. Information identifying the respondent will not be disclosed under any circumstances. Please give your answers sincerely, as only this will guarantee the success of the investigation. Thank you very much for your help.

Title: Teaching-learning of linguistic politeness

Factual Questions

Age	18-19	20-21	22-23
Sex	Male	Female	
Country of Birth			
What degree are you studying?			
How many languages do you speak?	1	2	3
What languages do you speak?			
Have you studied other languages?	SI	NO	
For how long have you been studying other languages?	0-1 years	1-2 years	2-3 years

Part A

- Read through the following statements and tick the most suitable option for you

1. I can understand the essential points in everyday in Spanish									
Never	Rarely	Sometimes	Most of the time	Always					
2. I can understand instructions from my lecturers without asking for repetition or clarification									
Never	Rarely	Sometimes	Most of the time	Always					
3. I can make myself understood in simple everyday situations, e.g. asking directions, asking the time, ordering food.									
Never	Rarely	Sometimes	Most of the time	Always					
4. I have a good control of the grammatical structures of the language, and use them accurately in my speech									
Never	Rarely	Sometimes	Most of the time	Always					
5. I hesitate or search for words in everyday communication									
Never	Rarely	Sometimes	Most of the time	Always					

Part B

In Part B, you are asked to choose how you would make a request in the situation described. Although the examples may differ from what you would actually say, please choose only the strategy which would best represent the way you would respond to the request concerned. You should choose only one strategy and circle the letter a, b or c.

- The teacher has suggested that to develop a better understanding of learning a foreign language you should buy a book X. You don't want to spend £20 in a book X and you would like to borrow the teacher's book to make some photocopies.
 - You describe the issue and make a direct request.
 - e.g. Lend it to me for a few days. I'm student and I can't afford to spend £20 in that book.
 - You describe the issue and make an indirect request.
 - e.g. I'm student and I can't afford to spend £20 in that book. Could I borrow it for a few days, please?
 - You describe only the issue without making any request.
 - e.g. I'm student and I can't afford to spend £20 in that book...
- Last week you couldn't come to class because you were ill. You need the notes from last week class. You are going to make a request to one of your classmates.
 - You describe the issue and make a direct request.

- e.g. Lend me the notes. I couldn't come last week because I was ill.
- b) You describe the issue and make an indirect request.
- e.g. Could you lend me the notes, please? I couldn't come last week because I was ill.
- c) You describe only the issue without making any request.
- e.g. I couldn't come last week because I was ill...

3. You are at the library looking for a book that you urgently need to write an essay. You only need to photocopy two chapters from this book. Unfortunately, the book is already on loan; however you see a student, whom you do not know, with the book you desperately need.

- a) You describe the issue and make a direct request.
- e.g. That's exactly the book I need to finish my essay. Lend me the book to photocopy only two chapters.
- b) You describe the issue and make an indirect request.
- e.g. That's exactly the book I need to finish my essay. Could you lend me the book to photocopy only two chapters, please?
- c) You describe only the issue without making any request.
- e.g. That's exactly the book I need to finish my essay...

4. You are at home. It is bed time and you are trying to sleep because tomorrow you've got your first lecture at 8:30am. Unfortunately, your flat mate is playing music too loudly.

- a) You describe the issue and make a direct request.
- e.g. Turn down the music. Tomorrow I've got to get up at 7:00am to go to Uni.
- b) You describe the issue and make an indirect request.
- e.g. Tomorrow I've got to get up at 7:00am to go to Uni. Could you turn down the music, please?
- c) You describe only the issue without making any request.
- e.g. Tomorrow I've got to get up at 7:00am...

5. You're living in a share house for two years. A Few days ago your new flat mate arrived. You need to go to the train station to catch a train to go to a very important conference in London. You are late and you're new flat mate has a car.

- a) You describe the issue and make a direct request.
- e.g. Give me a lift to the station. I've got a train to catch.

- b) You describe the issue and make an indirect request.
 - e.g. I've got a train to catch and I'm late, could you give me a lift to the station, please?
 - c) You describe only the issue without making any request.
 - e.g. I've got a train to catch and I'm late...
-

Part B.1

Part B.1 is the same as Part B. The only difference is that the answers are in Spanish. You are asked to choose how you would make a request in the situation described. Although the examples may differ from what you would actually say, please choose only the strategy which would best represent the way you would respond to the request concerned. You should choose only one strategy and circle the letter a, b or c.

6. The teacher has suggested that to develop a better understanding of learning a foreign language you should buy a book X. You don't want to spend £20 in a book X and you would like to borrow the teacher's book to make some photocopies.

- d) You describe the issue and make a direct request.
 - p.ej. Déjemelo por unos días. Soy estudiante y no puedo gastarme £20 por ese libro.
- e) You describe the issue and make an indirect request.
 - p.ej. Soy estudiante y no puedo gastarme £20 en ese libro. ¿Podría prestármelo por unos días, por favor?
- f) You describe only the issue without making any request.
 - p.ej. Soy estudiante y no puedo gastarme £20 en ese libro...

7. Last week you couldn't come to class because you were ill. You need the notes from last week class. You are going to make a request to one of your classmates.

- d) You describe the issue and make a direct request.
 - P.ej. Déjame los apuntes. No pude venir la semana pasada porque estuve enfermo.
- e) You describe the issue and make an indirect request.
 - P.ej. ¿Podrías dejarme los apuntes, por favor? No pude venir la semana pasada porque estuve enfermo.
- f) You describe only the issue without making any request.
 - P.ej. No pude venir la semana pasada porque estuve enfermo...

8. You are at the library looking for a book that you urgently need to write an essay. You only need to photocopy two chapters from this book. Unfortunately, the book is already on loan; however you see a student, whom you do not know, with the book you desperately need.

d) You describe the issue and make a direct request.

- P.ej. Déjame el libro para fotocopiar solo dos capítulos. Ese el libro que necesito para finalizar mi composición.

e) You describe the issue and make an indirect request.

- P.ej. Ese el libro que necesito para finalizar mi composición. ¿Podrías prestarme el libro para fotocopiar solo dos capítulos, por favor?

f) You describe only the issue without making any request.

- P.ej. Ese el libro que necesito para finalizar mi composición...

9. You are at home. It is bed time and you are trying to sleep because tomorrow you've got your first lecture at 8:30am. Unfortunately, your flat mate is playing music too loudly.

d) You describe the issue and make a direct request.

- P.ej. Baja la música. Mañana tengo que levantarme a las 7:00am para ir la universidad.

e) You describe the issue and make an indirect request.

- P.ej. Mañana tengo que levantarme a las 7:00am para ir la universidad. ¿Podrías bajar la música, por favor?

f) You describe only the issue without making any request.

- P.ej. Mañana tengo que levantarme a las 7:00am...

10. You're living in a share house for two years. A Few days ago your new flat mate arrived. You need to go to the train station to catch a train to go to a very important conference in London. You are late and you're new flat mate has a car.

d) You describe the issue and make a direct request.

- P.ej. Llévame a la estación. Tengo que coger un tren.

e) You describe the issue and make an indirect request.

- P.ej. Tengo que coger un tren y llego tarde, ¿podrías llevarme a la estación, por favor?


f) You describe only the issue without making any request.

- P.ej. Tengo que coger un tren y llego tarde...

Part C

In this part you are given a written context along with a photograph to help you to answer the questions. Please circle the answer.

1. According to the image on the left the teacher is explaining an important grammar point but you can't hear very well the explanation given.


			1. In Spanish. How would you (the student) request the lecturer to speak louder?				
			Perdona, ¿podrías hablar más alto, por favor?	Perdona, ¿puedes hablar más alto?	Perdona, habla más alto	Lo siento, es que no oigo bien...	Habla más alto
			4. In English. How would you (the student) request the lecturer to speak louder?				
			Excuse me, could you speak louder, please?	Excuse me, can you speak louder?	Excuse me, speak up	I'm sorry it's just that I can't hear properly	Speak up
			3. The lecturer's power status in comparison with mine (the student) is...				
			Much Lower	Slightly Lower	About the same	Higher	Much Higher
			4. The lecturer's social status in comparison with mine (the student) is...				
			Much Lower	Slightly Lower	About the same	Higher	Much Higher

2. According to the image on the left you are in a language class. It is very hot and you cannot concentrate on the lecturer's explanation.


			3. In Spanish. How would you (the student) request the lecturer to open the window?						
			Perdona, ¿podría hablar abrir la ventana, por favor?	Perdona, ¿puedes abrir la ventana?	Perdona, abre la ventana	Perdona, pero hace mucho calor...	Abre la ventana		
			4. In English. How would you (the student) request the lecturer to open the window?						
			Excuse me, could you open the window, please?	Excuse me, can you open the window?	Excuse me, open the window	Excuse me, but it's boiling here...	Open the window		
			3. The lecturer's power status in comparison with mine (the student) is...						
			Much Lower	Slightly Lower	About the same	Higher	Much Higher		
			4. The lecturer's social status in comparison with mine (the student) is...						
			Much Lower	Slightly Lower	About the same	Higher	Much Higher		



3. According to the image on the left you are in a restaurant and you would like to order some coffee.

	1. In Spanish. How would you (the customer) order some coffee?				
	Perdone, ¿podría traerme un café, por favor?	Perdone, ¿puede traerme un café?	Traígame un café	Perdone, ¿le importaría traerme un café?	Ponme un café
	2. In English. How would you (the customer) order some coffee?				
	Excuse me, could you please bring me some coffee, please?	Excuse me, can you bring me coffee?	Bring me coffee	Excuse me, would you bring me some coffee?	Excuse me, bring me coffee
	3. The waiter's power status in comparison with mine is...				
	Much Lower	Slightly Lower	About the same	Higher	Much Higher
	4. The waiter's social status in comparison with mine is...				
	Much Lower	Slightly Lower	About the same	Higher	Much Higher

4. According to the image on the left you are in the market and you want to buy some bananas.







	1. In Spanish. How would you (the customer) request to buy some bananas?				
	Perdone, ¿podría ponerme tres plátanos, por favor?	Perdone, ¿puede ponerme tres plátanos?	Perdona, ponme tres plátanos	Esos plátanos tienen buen precio...	Ponme tres plátanos
	2. In English. How would you (the customer) request to buy some bananas?				
	Excuse me, could I have three bananas, please?	Excuse me, can I have three bananas?	Excuse me, give me three bananas	Those bananas look great ...	Give me some bananas
	3. The fruiterers' power status in comparison with mine is...				
	Much Lower	Slightly Lower	About the same	Higher	Much Higher
	2. The fruiterers social status in comparison with mine is...?				
	Much Lower	Slightly Lower	About the same	Higher	Much Higher

Part D


In this part you are given a written context along with a photograph to help you to answer the questions.

- You are at the bar and you are going to order two drinks. Once you have ordered the drinks you realized that you need some spare change, therefore you address the waiter with that idea in mind.

a) Póngame una cerveza y deme un vaso de vino...y cámbieme.

	1. ¿Cómo has tratado al camarero?				
					
2. ¿Crees que el camarero puede enfadarse contigo (el cliente)?					
Never	Rarely	Sometimes	Often	All the time	
3. ¿Crees que el camarero tiene derecho a enfadarse contigo (el cliente)?					
Never	Rarely	Sometimes	Often	All the time	

b) ¿Podría ponerme una cerveza y darme un vaso de vino, por favor... y le importaría cambiarme, por favor?

	1. ¿Cómo has tratado al camarero?				
					
2. ¿Crees que el camarero puede enfadarse contigo (el cliente)?					
Never	Rarely	Sometimes	Often	All the time	
3. ¿Crees que el camarero tiene derecho a enfadarse contigo (el cliente)?					
Never	Rarely	Sometimes	Often	All the time	

Part E

Answer the following questions and tick in the appropriate box.

1. People use " <i>por favor</i> " in Spanish ...				
Never	Rarely	Sometimes	Often	All the time
2. People use " <i>please</i> " in English...				
Never	Rarely	Sometimes	Often	All the time
3. People use the Spanish imperative...				
Never	Rarely	Sometimes	Often	All the time
4. People use the English imperative...				
Never	Rarely	Sometimes	Often	All the time

Thank you very much for completing the questionnaire.

Anexo 7: Propuesta didáctica

Un hablante nativo elabora los actos de habla de la petición de manera casi mecánica, natural. Por el contrario, los discentes de E/LE tienen que pasar por diferentes fases de aprendizaje para llegar a alcanzar una competencia lingüística parecida a la de un hablante nativo. Una de las fases conlleva la transferencia de las formas de expresión cortés de L1 a L2. Esta fase provocará errores y lagunas que poco a poco se irán asemejando a las estructuras de la lengua meta. Este punto expone de forma práctica, a través de una unidad didáctica, algunos recursos e ideas pedagógicas que ayuden a los discentes de E/LE a percibir cortesía lingüística en el uso de los actos de habla directos en las peticiones.

Las peticiones son uno de los actos de habla que se realizan más frecuentemente en los intercambios comunicativos diarios. Como se ha comentado, en las peticiones la intención del emisor es conseguir que el oyente realice la acción enunciada. Según la teoría de Brown y Levinson, las peticiones son actos de habla amenazantes que amenazan la imagen negativa del oyente. De tal manera, cuando se realiza una petición el emisor necesita reducir el nivel de imposición sobre el oyente. Sin embargo, los discentes de E/LE necesitan un conocimiento pragmático de la lengua meta que les ayude a mejorar la producción y comprensión de sus recursos pragmalingüísticos e intentar evitar la transferencia de las estrategias de cortesía de L1 a la lengua meta.

La siguiente propuesta didáctica se centra en el uso de los actos de habla exhortativos pues recordando las palabras de Escandell (1995: 42-43), el 40% de los actos de habla de las peticiones se realiza en modo imperativo y Ballesteros (2001) señala que “los españoles muestran una clara preferencia por atenuar la fuerza ilocutiva de sus ruegos y mandatos con estrategias de cortesía positiva (40%) lo que refleja un uso muy común en la lengua española y por consiguiente en su enseñanza aprendizaje de E/LE. Es importante destacar que el contexto en el que se lleva a cabo esta propuesta didáctica es, como se ha mencionado, un contexto de aula de E/LE. Así pues, factores como la entonación, la gestualidad, las pausas y los turnos de habla forman parte del role play del ejercicio. Lo más destacable de esta propuesta es apreciar que los actos de habla exhortativos muestran una confianza y sinceridad que propician situaciones de proximidad social y afectiva. Es la confianza, indica Bravo (1999: 168-169), la responsable de que en español se obvien, con mayor o menor asiduidad, las fórmulas de cortesía y se procure dotar todo acto comunicativo de familiaridad sin por ello dañar la imagen negativa de nuestro interlocutor.

La consideración imprescindible de esta unidad didáctica es informar a los discentes de que los ejercicios no tienen una solución correcta y otra equivocada, sino que el objetivo de los ejercicios es la reflexión sobre la expresión elegida en el contexto dado junto con la auto-percepción (des)cortés del enunciado.

Ficha de información y contenidos

Título de la actividad: Habla como nosotros

Nivel de enseñanza: B1

Perfil del estudiante. Estudiantes de E/LE de edades comprendidas entre los 20 – 25 años de las universidades de Coventry y Warwick.

Funciones comunicativas: Realizar peticiones en situaciones cotidianas en el ámbito del español peninsular.

Formas lingüísticas: Imperativo, atenuantes de imposición, estrategias de petición.

Apoyos o atenuantes que minimizan la imposición: “por favor, cielo, cariño, anda, venga, porfa, utilización de los diminutivos.

Contenidos gramaticales: El modo imperativo.

Actividad de pre-calentamiento

El profesor pedirá a los alumnos que se cambien de sitio para reestructurar la clase. Asimismo, pedirá a los alumnos que abran o cierren una puerta o ventana y que le presten un bolígrafo o un papel blanco para escribir algunas notas. La estructura lingüística para llevar a cabo estos actos de petición será – durante la actividad de pre-calentamiento – a través del uso del condicional y de la perífrasis verbal poder + infinitivo.

Actividad de calentamiento

Recordando la actividad anterior con la utilización del condicional y de la perífrasis verbal poder + infinitivo, el profesor realizará las mismas preguntas pero esta vez con la utilización del modo imperativo. El tono del profesor será el mismo que el anterior. En ningún momento el profesor utilizará un tono agresivo hacia sus discentes. El profesor expondrá, expondrá el diagrama inferior con la intención de que los discentes tengan conocimiento de algunas situaciones en las que pueden hacer uso del acto de habla de las peticiones.



Actividad 1

En la consulta del médico

Preguntas de pre-calentamiento

- ¿Te gusta ir al médico?
- ¿Cuándo vas al médico?
- ¿Has estado en el médico recientemente?
- ¿Recuerdas que fue lo que te dijo?

Lee el siguiente diálogo. Comenta con tu profesor las palabras que desconozcas.



P: Buenos días, doctor.
M: Buenos días, pase, pase. Siéntese. Dígame, ¿qué le pasa?
P: Pues verá, me duele mucho la cabeza y tengo mareos
M: ¿Desde cuándo tiene usted esos mareos?
P: Un par de semanas
M: ¿Fuma usted?
P: Sí
M: A ver, a ver... Abra la boca....bien. Quítese la camisa y siéntese en esta camilla.
(...)
M: Bien, lo primero, deje de fumar o no fume tanto. Le voy a recetar unas pastillas para el dolor de cabeza. Tómese una cada ocho horas y dentro de 15 días pásese otra vez por aquí.
P: Gracias, doctor.
M: De nada...Siguiente.

Actividad 1.1

Imagina que ahora tú eres el médico. Escribe 6 temas que le aconsejas a un paciente e imagina 6 tópicos que no le recomiendas a un paciente. Compáralo con tu compañero. Ejemplo: Coma ensaladas y no fume.

Actividad 1.2

En parejas:

Tú eres el médico y tu compañero es el paciente. Al paciente le duele mucho la espalda y la cabeza. Le duele mucho la espalda porque estudia español todos los días 6 horas y luego ve la televisión. El paciente no hace deporte, fuma y le gusta salir con sus amigos por la noche. Practica con las palabras escritas en el ejercicio anterior.

Contenido gramatical

Imperativo	Verbos regulares					
	COMPRAR		COMER		BATIR	
	<u>Afirmativo</u>	<u>Negativo</u>	<u>Afirmativo</u>	<u>Negativo</u>	<u>Afirmativo</u>	<u>Negativo</u>
(Tú)	compr-a	no compres	com-e	no comas	bat-e	no batas
(Ud.)	compr-e	no compre	com-a	no coma	bat-a	no bata
(Vosotros/as)	Comprad	no compréis	comed	no comáis	Batid	no batáis
(Uds.)	Compren	no compren	com-an	no coman	Batan	no batan

Imperativo Verbos irregulares

DECIR		HACER		SALIR		PONER	
<u>Afirmativo</u>	<u>Negativo</u>	<u>Afirmativo</u>	<u>Negativo</u>	<u>Afirmativo</u>	<u>Negativo</u>	<u>Afirmativo</u>	<u>Negativo</u>
Di	no digas	Haz	no hagas	Sal	no salgas	Pon	no pongas
Diga	no diga	Haga	no haga	Salga	no salga	Ponga	no ponga
Decid	no digáis	Haced	no hagáis	Salid	no salgáis	Poned	no pongáis
Digan	no digan	Hagan	no hagan	Salgan	no salgan	pongan	no pongan

Los verbos irregulares que cambian las vocales en el Presente de Indicativo, también lo hacen en el Imperativo:

Presente	Imperativo
cerrar>cierro	>cierra, cierre, cerrad, cierren
cocer>cuezo	>cuece, cueza, coced, cuezan
servir>sirvo	>sirve, sirva, servid, sirvan

Imperativo con pronombres

Cuando usamos el Imperativo afirmativo, los pronombres van detrás del verbo, formando una sola palabra.

- Pablo, necesito tu móvil. **Préstamelo**, por favor.

En caso del Imperativo negativo, los pronombres van antes del verbo.

- Esto es un secreto, **no se lo digas** a nadie.
- **No te sientes** aquí, este es el sitio de papá.

Actividad 2

Completa el siguiente cuadro con las formas del Imperativo

	Leer	Abrir	Hacer	Poner	Decir	Tener	Salir	Ir	Venir	Entrar
(Tú)	.....	.....	Haz	.....	Di	.....	.....	.....	.....	Entra
(Ud.)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	Vaya	Venga	.....
(Vosotros)	Leed	.....	.....	Poned	.....	Tened	.....	.....	.....	.....
(Uds.)	.....	Abran	.....	.....	.....	.....	Salgan	.....	.....	.....

Actividad 2.1

Transforma en negativo

Dímelo	<i>No me lo digas</i>
Llámale	.....
Ciérrala	.....
Esperadme	.....
Acuéstate	.....
Págamelo	.....
Decídselo	.....
Recógelo	.....

Actividad 2.2

Recomendaciones para el viaje.

Estás estudiando en España y ha llegado el tiempo de las vacaciones. Quieres hacer el Camino de Santiago y es tu primera vez. ¿Sabes qué es el Camino de Santiago? ¿Lo has hecho alguna vez? Si no es así, equípate para hacerlo. Ésta es la ruta del Camino de Santiago y aquí tienes algunos consejos de un peregrino.



Lleva poco equipaje, el camino es largo y el equipaje pesado.

En el equipaje lleva un botiquín de primeros auxilios.

Vístete con ropa ancha o suelta, evita ponerte ropa estrecha y usa unas botas que no sean recién compradas.

No comas cuando hace mucho sol, come al atardecer y anda siempre que puedas por la sombra.

No hagas fuego cuando duermas y apaga bien las colillas de los cigarrillos cuando fumes, pero mejor será que no fumes.
Ah, y lleva un sombrero y no te olvides del agua.
¡Qué tengas buen viaje!

Actividad 2.3

Individual

¿Vas a seguir los consejos de los peregrinos? ¿Por qué? ¿Hay consejos que sean mejores que otros? Responde a estas preguntas en casa y consúltalas con tu compañero al día siguiente.

Actividad 2.4

Grupos

Se forman dos o tres grupos de cuatro personas por una parte y dos o tres alumnos sueltos por otra, dependiendo del número de grupos. Uno de los alumnos, que ellos escojan quién, se va de vacaciones a una ciudad preseleccionada por el grupo y éste le tiene que dar consejos sobre esta ciudad. Por ejemplo: qué hacer, qué no hacer, qué llevar, qué no llevar, qué visitar, etc. Puedes ayudarte con el gráfico inferior.



Actividad 3

Completa las siguientes frases con el verbo entre paréntesis en Imperativo. Compáralas con las de tu compañero

- a) Hijo, por favor,la leche para tu hermano, venga (calentar)
- b) María, cielo, no.....a la calle sin el abrigo ytambién el gorro (salir, poner)
- c) Juan, llegaré tarde del trabajo.un favor,al super.carne y pescado. Un beso. (hacer, ir, comprar)
- d) Mamá ¿qué hago con el pan?.....encima de la mesa yel vino, por favor. (poner, abrir)
- e) Hombre José, ¿qué tal estás? Cuánto tiempo sin verte,y.....un abrazo, hombre. (venir, dar)
- f) ¡Qué buenos están! Pues nada, , otro pastel, anda. (coger)

Actividad 4

Anuncio de televisión

Vas a escuchar un anuncio de televisión muy famoso en España. Escucha y descubre cuál es el eslogan publicitario¹⁷⁰. ¿Qué están anunciando? ¿Qué personas suelen utilizarlo?

Transcripción:

“Manuel Luque, director de Camp:

Mi compromiso es ofrecer siempre lo mejor.

Así era Colón hace 20 años y así es hoy.

Colón fórmula extra, un detergente muy avanzado.

De aquí a aquí, su fórmula ha evolucionado mucho.

Nosotros en Camp, investigamos continuamente para que nuestros productos sean cada vez mejores.

Estoy orgulloso de Colón fórmula extra, por eso le puedo decir:

Busque, compare, y si encuentra algo mejor... cómprelo.”

¹⁷⁰<http://www.losmejoresanunciosdetelevision.com/2007/01/21/busque-compare-y-si-encuentra-algo-mejor-comprelo/>

También se puede encontrar en youtube. Se debe escribir Manuel Luque.

Actividad 4.1

El anuncio

En grupos de cuatro

Cada grupo pertenece a una empresa, como por ejemplo, BMW; PANASONIC; MERCEDES; EL CORTE INGLÉS. Cada grupo tiene que realizar un anuncio publicitario. Después, se expondrá ante los demás grupos.

Actividad 4.2

Una carta de quehaceres

Te quieres ir de vacaciones y dejas a tu hijo al cargo de la casa. Le dejas una lista de cosas para que haga o no haga. Escribe la lista y luego compárala con la de tu compañero. Utiliza los verbos de la actividad 2.2 si los necesitas. También puedes utilizar los siguientes verbos:

Limpiar	Barrer	Fregar
Hacer	Regar	Comprar
Invitar	Apagar	Cerrar
Abrir	Jugar	Estudiar

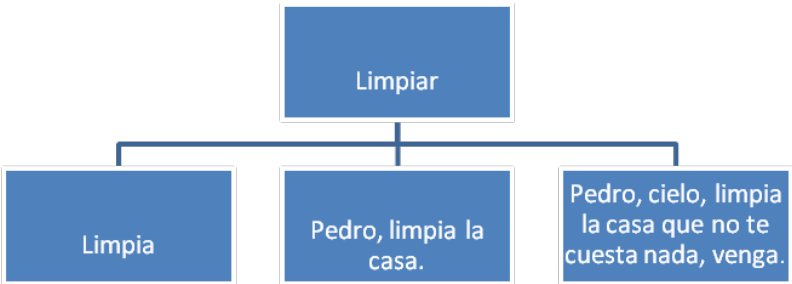


Actividad 4.3

Da la lista anterior a tu compañero. Tu compañero tendrá que utilizar los apoyos y los minimizadores para atenuar el mandato.



Por ejemplo:



Actividad 4.4

Completa y responde. Luego comprueba con tu compañero. ¿Existen diferencias? ¿Cuáles son?

- En la Universidad:
Emilio faltó ayer a clase y le quiere pedir los apuntes a Ismael.
Emilio:
Ismael: Claro, pero dámelos mañana que tengo que repasar, ¿vale?
- En casa:
Estás a punto de comer con tu familia y todavía faltan cosas en la mesa.
Tu madre de dice:.....
Tú respondes: Vale, mamá, ahora voy
- En casa
Estás viendo la televisión y quieres cambiar de canal. El mando a distancia está al lado de tu hermana pequeña que está jugando con un videojuego portátil. Quieres que te pase el mando a distancia: ¿Cómo se lo pides?

Actividad 5: Escucha

Ahora vamos a trabajar con una canción de Miguel Ríos. El título de la canción es Santa Lucía y el autor es Miguel Ríos. ¿Conoces a Miguel Ríos?, ¿qué tipo de música compone Miguel Ríos?, ¿qué tipo de música te gusta?



Actividad 5.1

Lee la letra incompleta de esta canción y pregúntale al profesor qué significan las palabras que no entiendas.

A menudo me recuerdas a alguien
Tu sonrisa la imagino sin miedo
Invadido por la ausencia
Me devora la impaciencia
Me pregunto si algún día te veré

Ya sé todo de tu vida y sin embargo
No conozco ni un detalle de ti
El teléfono es muy frío
Tus llamadas son muy pocas
Yo si quiero conocerte y tú no a mí
Por favor.

----- una cita
----- al parque
----- en mi vida
Sin anunciarte

----- las puertas
----- los ojos
----- a vernos
Poquito a poco

----- tus manos
----- las mías
Como dos ciegos
Santa Lucía, Santa Lucía, Santa Lucía.
A menudo me recuerdas a mí

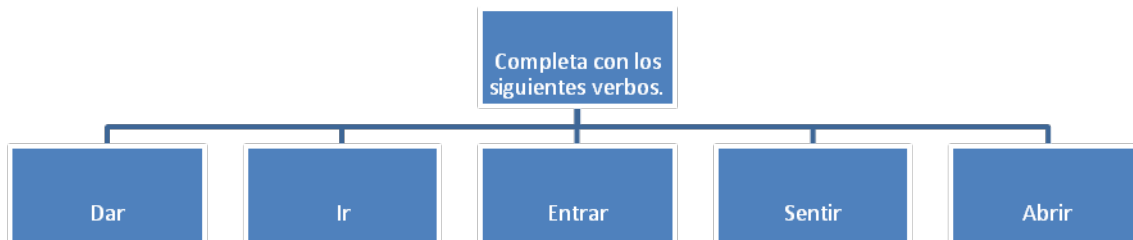
La primera vez pensé se ha equivocado
La segunda vez no supe qué decir
Las demás me dabas miedo
Tanto loco que anda suelto
Y ahora sé que no podría vivir sin ti.

Por favor...

Miguel Ríos

Actividad 5.2

Completa la letra de la canción con los siguientes verbos. Recuerda tienes que poner los verbos en Imperativo



Actividad 5.3

Escucha la canción y comprueba. Consulta con tu compañero las respuestas

Actividad 5.4

¿Qué pide Miguel Ríos en la canción?, ¿piensas que Miguel Ríos es un chico tímido o atrevido?, ¿por qué?

Actividad 6

Un encuentro en la calle

Juan y Tomás son dos amigos que hace tiempo no se ven. Lee el diálogo de estos dos amigos que se encuentran en un bar. Usa los verbos que se ofrecen y trata de rellenar los huecos. Recuerda, usa el imperativo...pero no siempre.

Dar, decir, ir, entrar, poner, quitar, esperar, mirar, quitar, dar, comprar, hacer, estudiar, dejar, pagar.



Tomás: Hola Juan, ¿cómo estás? (.....) un abrazo.

Juan: Hola Tomás, ¿Qué tal? (.....), Tomás ¿Cómo te va la vida?

Tomás: Pues, voy tirando. Mira, (.....), (.....) a un bar, y te cuento

Tomás: (.....), (.....) tú primero.

Juan: Camarero, (.....) 2 cervezas...no, no, (.....), mejor ponga una cerveza y un vino. ¡Qué bueno verte! Tomás. Y dime ¿trabajas ya?

Tomás: Todavía no, sigo estudiando la carrera. ¿Y tú, sigues de médico?

Juan: Pues ahí sigo en el hospital...camero, por favor, ¿me cambia para tabaco?

Tomás: (.....), (.....), no (.....), toma, aquí tienes, coge, (.....), como si fueran tuyos.

Juan: Gracias. (.....) fuego anda, que hoy no traigo nada encima

Tomás: Y que tal el hospital, ¿cómo va?

Juan: Bien, como siempre, ya sabes ocupa....Ring, ring (suena el teléfono). ...Vaya, (.....), que me llaman, no te (.....) que ahora vuelvo....Era mi mujer...ya sabes, (.....) esto, (.....) lo otro, ve a por esto, (.....) a por lo otro, no hagas esto, (.....) lo otro...Oye, ¿por qué no vienes a comer a casa? Venga, vente, (.....).

Tomás: No sé, tengo que estudiar...

Juan: Ahhh, no (.....) hoy, estudia mañana. Mira, hoy, (.....) un respiro, relájate. Venga, ven, ya verás.

Tomás: Ok....(Tomás va a sacar el dinero de la cartera)

Juan: Deja, (.....), no pagues, hoy te invito yo, (.....) tú mañana.

Actividad 6.1

Texto completo

Dale las respuestas a tu compañero y que éste las compruebe con el texto. Comparad juntos las respuestas.

Tomás: Hola Juan, ¿cómo estás? **Dame** un abrazo.

Juan: Hola Tomás, ¿Qué tal? **Dime**, Tomás ¿Cómo te va la vida?

Tomás: Pues, voy tirando. Mira, **vamos, vamos** a un bar, y te cuento

Tomás: **Entra, entra** tú primero.

Juan: Camarero, **póngame** 2 cervezas...no, no, **espere**, mejor ponga una cerveza y un vino. ¡Qué bueno verte! Tomás. Y dime ¿trabajas ya?

Tomás: Todavía no, sigo estudiando la carrera. ¿Y tú, sigues de médico?

Juan: Pues ahí sigo en el hospital...camero, por favor, ¿me cambia para tabaco?

Tomás: **Quita, quita**, no **cambies**, toma, aquí tienes, coge, **coge**, como si fueran tuyos.

Juan: Gracias. **Dame** fuego anda, que hoy no traigo nada encima

Tomás: Y que tal el hospital, ¿cómo va?

Juan: Bien, como siempre, ya sabes ocupa....Ring, ring (suena el teléfono). ...Vaya, **espera**, que me llaman, no te **vayas** que ahora vuelvo....Era mi mujer...ya sabes, **compra** esto, **compra** lo otro, ve a por esto, **ve** a por lo otro, no hagas esto, **haz** lo otro...Oye, ¿por qué no vienes a comer a casa? Venga, vente, **vente**.

Tomás: No sé, tengo que estudiar...

Juan: Ahhh, no **estudies** hoy, estudia mañana. Mira, hoy, **tómate** un respiro, relájate. Venga, ven, ya verás.

Tomás: Ok....(Tomás va a sacar el dinero de la cartera)

Juan: Deja, **deja**, no pagues, hoy te invito yo, **paga** tú mañana.

Comprensión

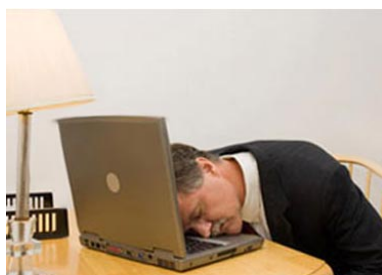
- ¿Cuál es el propósito de Tomás en esta conversación?
- ¿Cuáles son los papeles que tienen los interlocutores en la conversación?
- ¿Crees que Juan puede sentirse obligado a aceptar la invitación de Tomás? ¿Por qué?
- ¿Crees que es una conversación formal o informal? ¿Por qué lo crees así?
- ¿En qué medida la conversación tiene éxito?
- ¿Qué objetivos se han cumplido?
- ¿Cuál habría sido tu respuesta si tú hubieras sido Juan?

Actividad 6.1

- ¿Cuál es el saludo de los dos amigos?
- ¿Saludas de la misma manera en tu país?
- ¿Te ha pasado algo parecido?
- ¿Aceptaste la invitación de tu amigo?
- ¿Qué haces cuando te quedas sin tabaco o sin dinero?
- ¿Cómo se lo pides a un amigo?

Actividad 6.2

En parejas



Imagina que tú eres médico y el paciente es un amigo tuyo. Tú vas al médico porque te encuentras muy cansado y no tienes fuerza. Trabajas muchas horas y no tienes tiempo para nada. ¿Necesitas unas vacaciones?

Actividad 7

Representación (Tarea en grupo)



Siguiendo el texto de los dos amigos expuesto en la actividad 6, una pareja empezará a representar el diálogo pero, esta vez sin hablar, sólo con mímica, como si fuera un película muda. A medida que los gestos indiquen algún imperativo el resto de la clase tendrá que decirlo en voz alta.